

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Alves Nunes Pereira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Alves Nunes Pereira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Ana José Aguiar Rodrigues

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire)

Agradecimentos

No final desta etapa de formação deveras importante, é sem dúvida alguma fulcral agradecer a todos os que contribuíram para a construção deste caminho, que não percorri nem construí sozinha. Deste modo, dirijo o meu agradecimento:

Aos meus pais e ao meu irmão, por todo o suporte que me deram e por nunca me terem deixado baixar os braços, mesmo nos piores momentos. Não tenho dúvidas que sem vocês nada disto seria possível. Obrigada por acreditarem em mim!

A todos os meus colegas estagiários, por se disponibilizarem sempre que necessário. Sem dúvida que fomos um grupo unido que navegou para o mesmo lado, em prol de objetivos comuns.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues, muito obrigada pela disponibilidade e empenho, por ter sido uma ajuda crucial durante toda esta caminhada.

Ao meu orientador cooperante, Mestre Filipe Coelho, muito obrigada por toda a partilha de conhecimentos e conselhos, dentro e fora do espaço de aula, pela paciência e profissionalismo demonstrado, foi sem dúvida alguma indispensável ao longo de todo o meu trajeto.

A todos os docentes do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, pelo seu contributo ao longo deste percurso.

Às minhas grandes amigas, Joana e Margarida, obrigada por toda a amizade e apoio que me deram ao longo destes anos.

A todos os elementos da comunidade escolar da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, com os quais tive o privilégio de me cruzar (docentes e não docentes).

Aos meus alunos, agradeço-vos todo o empenho e colaboração, terão sempre um lugar no meu coração, uma vez que foram os meus primeiros alunos. Obrigada por todas as aprendizagens e desafios, estou muito orgulhosa de todos vós e desejo-vos muitos sucessos nesta caminhada que é a vida.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

O relatório de estágio, inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, resulta num processo reflexivo acerca de todas as atividades desenvolvidas numa turma de 10º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no ano letivo de 2021/2022.

O documento abrange todas as atividades efetuadas ao longo do presente ano letivo, desde o seu planeamento, concretização e respetiva reflexão crítica.

Hoje em dia, nós, docentes, não nos podemos limitar a transmitir conhecimentos para que os alunos os reproduzam, é necessário formar seres humanos que sejam criativos, autónomos e que sejam capazes de se adaptarem a diferentes contextos e de tomarem decisões em situações adversas.

Desta forma, o relatório contempla as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, tais como: (i) Prática Letiva, (ii) Atividades de Intervenção no Meio, (iii) Atividades de Intervenção na Comunidade e (iv) Ações de Natureza Científico-Pedagógica.

Por fim, o estágio pedagógico é sem dúvida fulcral para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores de Educação Física. Através do mesmo somos propostos a um grande trabalho de reflexão, de forma que a nossa intervenção seja a melhor possível e vá ao encontro das necessidades, capacidades e fragilidades dos alunos, através do desenvolvimento de competências importantes, não só no contexto de aula, como também na vida quotidiana dos alunos.

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

Abstract

The internship report, included in the Master in Physical Education Teaching in the Basic and Secondary Education of the University of Madeira, results in a reflective process about all the activities carried out in a 10th grade class at Gonçalves Zarco Elementary and Secondary School, in the academic year 2021/2022.

This document covers all activities carried out throughout the school year, from their planning, implementation and respective critical reflection.

Today, we teachers cannot limit ourselves to transmitting knowledge for students to reproduce them, it is necessary to train human beings to be a creative, autonomous and capable of adapting to different contexts and making decisions in adverse situations.

In this way, the report contemplates the activities developed during the pedagogical internship, such as: (i) Teaching Practice, (ii) Intervention Activities in the Environment, (iii) Intervention Activities in the Community and (iv) Actions of a Scientific-Pedagogical Nature.

Finally, the pedagogical internship is undoubtedly central to our development as future Physical Education teachers. Through it we are proposed to a great work of reflection, so that our intervention can be the best possible, having in consideration students' needs, abilities and weaknesses, through the development of skills that are important, not only in the classroom context, but also in the students' daily lives.

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

Résumé

Le rapport de stage, inclus dans le Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement de base et secondaire de l'Université de Madère, aboutit à un processus de réflexion sur toutes les activités réalisées dans une classe de 10e année à l'école base et secondaire Gonçalves Zarco, en année scolaire 2021/2022.

Ce document couvre toutes les activités menées au cours de cette année scolaire, depuis leur planification, leur mise en œuvre et leur réflexion critique respective.

De nos jours, nous, enseignants, ne pouvons pas nous limiter à transmettre des connaissances pour que les élèves puissent les reproduire, il faut former des êtres humains créatifs, autonomes et capables de s'adapter à différents contextes et de prendre des décisions dans des situations adverses.

Ainsi, le rapport contemple les activités développées durant le stage pédagogique, telles que: (i) Pratique Pédagogique (ii) Activités d'intervention dans l'environnement (iii) Activités d'intervention dans la communauté et (iv) Actions à caractère scientifique et pédagogique.

Enfin, le stage pédagogique est sans aucun doute au cœur de notre développement en tant que futurs professeur d'éducation physique. Puisqu'à travers lui on nous propose un grand travail de réflexion, afin que notre intervention soit la meilleure possible et réponde aux besoins, capacités et faiblesses des élèves, par le développement de compétences importantes non seulement dans le contexte de la classe, mais aussi dans la vie quotidienne des élèves.

Mots-clés: Stage Pédagogique; Éducation Physique; Processus D'enseignement-Apprentissage; Élèves.

Resumen

El informe de pasantía, incluido en el Master en Enseñanza de Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira, resulta en un proceso reflexivo sobre todas las actividades realizadas en una clase de 10º grado en la Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, en el año académico 2021/2022.

Este documento abarca todas las actividades realizadas a lo largo de este ciclo escolar, desde su planificación, ejecución y respectiva reflexión crítica.

Ho y en día los docentes no podemos limitarnos a transmitir conocimientos para que los alumnos los reproduzcan, es necesario formar seres humanos creativos, autónomos y capaces de adaptarse a diferentes contextos y tomar decisiones en situaciones adversas.

Así, el informe contempla las actividades desarrolladas durante la pasantía pedagógica, tales como: (i) Práctica Docente; (ii) Actividades de Intervención en Maio; (iii) Actividades de Intervención en la Comunidad y (iv) Acciones de carácter Científico-Pedagógico.

Finalmente, la pasantía pedagógica es sin duda crucial para nuestro desarrollo como futuros profesores de Educación Física. A través de ella se nos propone un gran trabajo de reflexión, para que nuestra intervención sea la mejor posible y responda a las necesidades, capacidades y debilidades de los estudiantes. a través del desarrollo de habilidades importantes no solo en el contexto del aula, sino también en la vida diaria de los estudiantes.

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

Lista de Abreviaturas

ACPC - Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI - Ação Científico-Pedagógica Individual

AE - Aprendizagens Essenciais

AptF - Aptidão Física

ARE - Atividades Rítmicas Expressivas

AvD - Avaliação Diagnóstica

AvF - Avaliação Formativa

AvS - Avaliação Sumativa

E-A - Ensino Aprendizagem

EBSDAAS - Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EBSGZ - Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EF - Educação Física

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

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP - Estágio Pedagógico

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

JDC-I - Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID - Modelo de Instrução Direta

MD - Modelo Desenvolvimental

PAE - Plano Anual de Escola

PdA - Plano de Aula

PEE - Projeto Educativo de Escola

PESE- Prática de Ensino Supervisionada na Escola

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PL - Prática Letiva

RAM - Região Autónoma da Madeira

RIE - Regulamento Interno de Escola

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UD - Unidade Didática

UMa - Universidade da Madeira

Índice

I-Introdução	15
II-Enquadramento e Objetivos do Estágio Pedagógico	17
2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico	19
III-Enquadramento Legislativo	21
IV-Caraterização de Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	24
4.1. Princípios, Valores, Missão e Visão	24
4.2. Recursos Humanos	25
4.3. Orgânica da Escola	26
4.4. Análise <i>SWOT</i>	27
4.5. Oferta Formativa	29
4.6. Grupo Disciplinar de Educação Física e Recursos Espaciais/Materiais	29
V-Prática Letiva	31
5.1. Caraterização da Turma	31
5.1.1. Objetivos Gerais	31
5.1.2. Objetivos Específicos	32
5.1.3. Metodologia	32
5.1.4. Resultados	34
5.1.4.1 Dados Demográficos	34
5.1.4.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar	35
5.1.4.3. Perceção sobre a Escola e Perceção como Aluno	36
5.1.4.4. Função Cognitiva	38
5.1.4.5. Perceção da Saúde e do Nível de Vida	39
5.1.4.6. Competências Pessoais e Sociais	40
5.1.4.7. Dinâmica de Grupo	41
5.1.4.8. Hábitos de Atividade Física	42
5.1.4.9. Perceção, Importância e Finalidades da Educação Física	44

5.1.4.10. Vivências Desportivas na Educação Física	47
5.1.4.11. Aptidão Física.....	48
5.1.5 Considerações Finais.....	53
5.2. Lecionação à Turma de 10º ano	53
5.2.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	54
5.2.2. Planeamento Anual	55
5.2.3. Estruturação das Matérias de Ensino	58
5.2.4. Unidades Didáticas.....	63
5.2.5. Plano de Aula	68
5.2.6. Intervenção Pedagógica.....	70
5.2.6.1. Modelos de Ensino	70
5.2.6.1.1. Modelo de Educação Desportiva	71
5.2.6.1.2. Modelo de Instrução Direta	73
5.2.6.1.3. Modelo Desenvolvimental.....	75
5.2.6.1.4. <i>Teaching Games For Understanding</i>	76
5.2.6.2. Métodos de Ensino	77
5.2.6.2.1. Método Parcial-Analítico.....	78
5.2.6.2.2. Método Global/Complexo	78
5.2.6.2.3. Método Misto.....	79
5.2.6.2.4. Método <i>Transfer</i>	80
5.2.6.3. Funções de Ensino	81
5.2.6.3.1. Apresentação do Conteúdo	81
5.2.6.3.2. Organização/Gestão da Aula.....	82
5.2.6.3.3. <i>Feedback</i>	82
5.2.6.3.4. Clima e Disciplina	83
5.2.6.3.5. Afetividade.....	83
5.2.6.4. Estilos de Ensino	84

5.2.6.4.1. Estilo Por Comando	85
5.2.6.4.2. Estilo Por Tarefa	86
5.2.6.4.3. Avaliação Recíproca	86
5.2.6.4.4. Programa Individual	87
5.2.6.4.5. Descoberta Guiada	87
5.2.7. Avaliação.....	89
5.2.7.1. Avaliação Diagnóstica.....	91
5.2.7.2. Avaliação Formativa.....	94
5.2.7.3. Avaliação Sumativa.....	95
5.3. Lecionação à Turma de 5º ano	96
5.3.1. Caraterização da Turma	97
5.3.2. Recursos Espaciais	99
5.3.3. Recursos Materiais	99
5.3.4. Cronograma das Aulas	100
5.3.5. Reflexão Crítica.....	102
5.4. Assistências às Aulas	104
5.4.1. Objetivos	105
5.4.2. Procedimentos Metodológicos	106
5.4.3. Instrumento Utilizado.....	106
5.4.4. Reflexão Crítica.....	107
VI-Atividades de Integração no Meio Escolar	113
6.1. Caraterização da Turma	114
6.2. Caminhada	115
6.3. Semana Multicultural.....	116
6.4. Ação de Extensão Curricular	119
6.4.1. Planeamento e Objetivos.....	120
6.4.2. Operacionalização	121

6.4.3. Reflexão Crítica.....	122
VII-Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	125
7.1. Dia Mundial da Água.....	125
7.2. Ação de Fomento de Tênis	126
7.3. Semana das Expressões: Torneio 4 Estações.....	128
7.4. Visitas de Estudo do 1º Ciclo.....	129
VIII-Ações de Natureza Científico-Pedagógica.....	132
8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	132
8.1.1. Planeamento e Objetivos.....	132
8.1.2. Operacionalização	134
8.1.3. Reflexão Crítica.....	135
8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	138
8.2.1. Planeamento e Objetivos.....	139
8.2.2. Operacionalização	141
8.2.3. Reflexão Crítica.....	142
IX- Considerações Finais	147
X-Referências Bibliográficas	151
XI-Referências Legislativas	160
XIII-Apêndices	161

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações acadêmicas dos encarregados de educação	35
Gráfico 2 - Caraterização do apoio social escolar na turma.	36
Gráfico 3 - Perceção dos alunos da turma sobre a escola.....	37
Gráfico 4 - Perceção dos alunos sobre o seu desempenho enquanto alunos.	37
Gráfico 5 - Perceção dos alunos acerca do seu nível de vida.	40
Gráfico 6 - Caraterização dos alunos acerca da prática desportiva.	43
Gráfico 7 - Caraterização dos alunos acerca da prática desportiva de pelo menos 60 minutos diários.	43
Gráfico 8 - Perceção dos alunos acerca da Educação Física.	44
Gráfico 9 - Importância atribuída pelos alunos à Educação Física.	45
Gráfico 10 - Importância atribuída à Educação Física pelos alunos.	46
Gráfico 11 - Caraterização da diversão na Educação Física pelos alunos.....	47
Gráfico 12 - Caraterização da turma acerca das suas vivências desportivas.....	48
Gráfico 13 - Caraterização da turma relativamente à composição corporal.....	49
Gráfico 14 - Caraterização da turma relativamente à força de resistência.	50
Gráfico 15 - Caraterização da turma relativamente à força explosiva.	50
Gráfico 16 - Caraterização da turma relativamente à agilidade.	51
Gráfico 17 - Caraterização da turma relativamente à velocidade.....	51
Gráfico 18 - Caraterização da turma relativamente à flexibilidade.....	52
Gráfico 19 - Caraterização da turma relativamente à aptidão aeróbia.	53

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planificação das aulas da turma de 10ºano (ano letivo 2021/2022).	60
Tabela 2 - Instrumentos de avaliação utilizados.....	92
Tabela 3- Critérios de avaliação para o ensino secundário (ano letivo 2021/2022).....	96
Tabela 4 - Recursos Espaciais.	99
Tabela 5 - Cronograma das aulas da turma de 5º ano.....	100
Tabela 6 - Calendarização das atividades.....	117

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Planejamento Anual	161
Apêndice 2 - Unidade Didática (Aptidão Física)	162
Apêndice 3 - Plano de aula	189
Apêndice 4 - Ficha de Assistência às Aulas	192
Apêndice 5 - Programa da Ação de Extensão Curricular e Material Necessário	193
Apêndice 6 – Artigo da ACPI	194
Apêndice 7 – Poster da ACPI	207
Apêndice 8 - Cartaz da ACPI	208
Apêndice 9 - Apresentação da ACPI	209
Apêndice 10- Artigo da ACPC	226
Apêndice 11 - Cartaz da ACPC	242
Apêndice 12- Apresentação da ACPC	243

I-Introdução

Este relatório surge no âmbito do estágio pedagógico (EP) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa).

Deste modo, o Relatório de Estágio é um documento que contém todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo (2021/2022), sendo possível verificar o planeamento, dinamização e reflexão crítica, relativamente às atividades desenvolvidas na instituição de acolhimento, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ).

Assim sendo, o documento tem como objetivo a apresentação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do EP, através de uma constante reflexão acerca das estratégias e metodologias adotadas.

Este relatório divide-se em diversas partes principais, nomeadamente: (i) Introdução; (ii) Enquadramento e Objetivos do EP; (iii) Caracterização da EBSGZ; (iv) Prática Letiva (PL); (v) Atividades de Integração no Meio; (vi) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (vii) Ações Científico-Pedagógicas e (viii) Considerações Finais. Estas partes serão ainda divididas em diversas secções ou subcapítulos.

Relativamente ao enquadramento e objetivos do EP, apresenta-se brevemente o enquadramento do estágio e ainda os objetivos pretendidos com a realização do mesmo.

Na caracterização da EBSGZ, realiza-se um enquadramento da escola.

Quanto à PL, serão apresentados todos os aspetos inerentes à gestão do processo ensino-aprendizagem (E-A) efetuado na turma de 10º ano da EBSGZ, mas também na turma de 2º ciclo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSDAAS).

No que concerne às atividades de integração no meio, serão apresentadas, a caracterização da turma, a ação de extensão curricular e demais atividades, nomeadamente ao nível do conselho de turma e demais formações em que os alunos da turma participaram. Em relação às atividades de intervenção na comunidade escolar, serão apresentadas as atividades dinamizadas pela comunidade escolar e para as quais contribuí.

Quanto às ações científico-pedagógicas, será apresentado o trabalho desenvolvido na Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e na Ação Científico-Pedagógica

Coletiva (ACPC), nomeadamente ao nível do planeamento, concretização e reflexão crítica.

Finalmente, é importante referir que todas as atividades efetuadas no EP, e, portanto, presentes neste relatório, resultaram de um processo assente na cooperação, partilha e reflexão efetuado com a orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues e com o orientador cooperante, Mestre Filipe Coelho.

II-Enquadramento e Objetivos do Estágio Pedagógico

O MEEFEBS da UMa possui um plano de estudos diverso, integrando inúmeras áreas do conhecimento, sendo que o Estágio Pedagógico (EP) é uma unidade curricular que pertence ao 2º ano do 2º ciclo de estudos e que está de acordo com os Decretos-Lei que se seguem.

Deste modo e, de acordo com o Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, com a redação atual do Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro, foi definido um regulamento que estabelece as condições específicas da realização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola (PESE), dos cursos de mestrado, que visam o alcance da habilitação profissional para a docência nos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Deste modo, a PESE, apresenta como objetivos a ser alcançados no final do EP:

- a. *“Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes;*
- b. *Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e a assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos;*
- c. *Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolados;*
- d. *Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinar;*
- e. *Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares;*
- f. *Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional;*
- g. *Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didáticos” (PESE, 2.º artigo – Objetivos da prática de ensino supervisionada na escola).*

Além dos aspetos acima mencionados, importa também fazer referência àqueles que são os nossos deveres enquanto formandos, ao nível: (i) Do desenvolvimento de

aprendizagens consoante os objetivos do curso e do próprio plano de atividades; (ii) Da planificação, preparação e discussão das atividades com os orientadores, cooperante e científico; (iii) Altitudinal e comportamental, no que concerne à assiduidade, pontualidade e ao relacionamento com os demais elementos da comunidade educativa; (iv) Da organização e/ou participação em atividades cujo intuito é dinamizar a escola; (v) Da elaboração de um *dossier*; (vi) Da elaboração de um relatório final de acordo com os termos do artigo 6.º deste regulamento (PESE, 4.º artigo – Deveres do Formando).

Além disto, o MEEFEBS da UMa visa a formação e habilitação profissional de docentes de EF nos Ensinos Básico e Secundário, tendo como principais objetivos que o aluno:

“1 - Seja capaz de:

a) Compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática das actividades físicas e desportivas - AFD) no sistema educativo;

b) Aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da EF e do Desporto Escolar (DE);

c) Comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização e orientação da AFD;

d) Desenvolver e aplicar competências específicas (estágio) e produzir um relatório revelador de capacidade de investigação e originalidade na EF e DE.

2 - Demonstre:

a) Uma atitude de elevada responsabilidade e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde e o gosto pela prática regular dos jovens;

b) Um sentido de aprendizagem e superação permanente (partilha de informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro de extensão da EF” (UMa, s.d.).

Considerando os documentos que orientam o EP, com a realização do mesmo, pretendemos atingir as seguintes metas/objetivos: (i) Desenvolver, através de pesquisa e investigação, conhecimentos científicos e técnicos ao nível da Educação Física (EF); (ii)

Conhecer pormenorizadamente os programas de EF, adequando-os ao contexto do estágio; (iii) Reconhecer o papel dos professores enquanto dinamizadores da reflexão e problematização da Educação, particularmente da EF; (iv) Evidenciar competências profissionais, éticas, morais e deontológicas, que se adequem ao Sistema Educativo; (v) Demonstrar competências ao nível da autonomia, iniciativa, reflexão crítica e do trabalho em equipa e (vi) Fundamentar e apresentar resultados através do trabalho efetuado durante o EP.

2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico

Uma vez que o EP é um processo de enorme relevância na nossa formação, é natural que tenhamos expetativas construídas, quer com base nas nossas experiências anteriores, quer com base no que esperamos ao efetuar o EP.

Desde tenra idade, por volta dos 5 anos, a partir do momento em que dei início à prática de uma modalidade pela qual nutriu um enorme apreço, comecei a ganhar um grande gosto pela área do Desporto e da EF (EF). Apesar de ter noção que desde cedo gostava desta área, apenas no Ensino Secundário tive a certeza que queria ingressar nela, após finalizar a escolaridade obrigatória. A meu ver, todos os profissionais da área com quem contactei ao longo dos anos, desde professores a treinadores, tiveram um grande impacto na minha vida e considero que me passaram o gosto pela prática de atividade física e, portanto, tiveram o seu contributo para eu querer enveredar por esta área.

Este percurso seria, portanto, resultado de vários anos de trabalho, não só ao nível do mestrado, mas também dos 3 anos de licenciatura, em que nos seria dada a oportunidade de colocar em prática algum do conhecimento adquirido. Assim sendo, foi necessário recorrer a todas as aprendizagens prévias de modo a ir ao encontro das necessidades, fragilidades e competências dos alunos.

O EP era um momento pelo qual esperava ansiosa á já algum tempo, uma vez que o meu futuro enquanto futura docente dependia em grande parte deste processo, daí que, no decorrer do mesmo, esperava adquirir novos conhecimentos, contactar com inúmeros profissionais da área (e não só) e tirar o melhor proveito desta experiência, a primeira enquanto professora.

A grande expetativa que eu própria criei antes do estágio, levou a que me sentisse algo insegura e com receio do que estava por vir, isto por ter consciência que o papel do

professor é um papel de elevada responsabilidade e também exigente. Contudo, resolvi encarar o desafio, tendo consciência que iriam surgir constrangimentos e imprevistos.

Quanto à escola, pretendia respeitar ao máximo os seus valores e todos os elementos da comunidade escolar (docentes e não docentes), pretendendo de alguma maneira deixar o meu contributo para a mesma.

Desde o momento inicial que a minha opção passava por escolher a EBSGZ, essencialmente pelo facto de a orientadora científica ser a Professora Doutora Ana Rodrigues, por quem ao longo dos últimos 5 anos tive grande estima e sabia que me iria acompanhar desde o primeiro momento, pelo empenho e profissionalismo demonstrado, julgava que seria a pessoa indicada para “puxar por mim” e para me ajudar a alcançar os objetivos pretendidos.

Relativamente aos alunos, sabia que a turma com a qual iria trabalhar não seria uma turma de continuidade, pelo que não estariam habituados a trabalhar com professores estagiários, seria, portanto, necessário “começar do zero”. Foi algo que me inquietou um pouco, pois senti ainda mais o peso da responsabilidade de realizar um bom trabalho para que, no ano seguinte, o mesmo pudesse ser continuado por outro estagiário.

Por fim, considero que as minhas expectativas foram alcançadas, embora tenham surgido diversos obstáculos pelo caminho, cada um deles me deu mais vontade de continuar a percorrer esta caminhada.

III-Enquadramento Legislativo

Importa, numa fase prévia ao início do EP, conhecer a legislação que vigora. Deste modo serão referenciados o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o:

“Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

Posteriormente, o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho foi desenvolvido, tendo surgido o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, sendo que, o Governo Constitucional:

“assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. A concretização destes propósitos, já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, tem vindo a ser garantida através de medidas de aplicação universal” (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho, p. 2928).

No entanto, os dados mostravam que esses objetivos não estavam a ser totalmente alcançados, visto que não eram todos os alunos que tinham o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Deste modo, o Decreto-Lei n.º55 de 6 de julho de 2018, surgiu de forma a estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios que orientam a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, para que fosse garantido que todos os alunos conseguissem adquirir conhecimentos e desenvolver atitudes que contribuíssem para o alcance das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho).

O Decreto-Lei n.º55/2018 pretendia garantir, portanto, aquilo que é autonomia e flexibilidade curricular, de forma a responder aquelas que são as necessidades dos estudantes, correspondendo à:

“faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares -base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, p. 2930).

Assim sendo, surgiu o PASEO que *“estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo”* (Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, p.2928).

De forma que fosse possível concretizar o estabelecido no PASEO, foi necessário publicar outros documentos, nomeadamente as Aprendizagem Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

As AE dizem respeito a documentos orientadores do currículo ao nível da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo como intuito possibilitar que sejam desenvolvidas as áreas de competências presentes no PASEO, representadas pelos 3 elementos seguintes: conhecimentos, capacidades e atitudes (Despacho n.º 6944- A/2018, de 19 de julho).

As AE são:

“o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, p. 2930).

Segundo a ENEC (2016):

“deve consolidar- -se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária” (Despacho n.º 6173/2016, p. 14676).

No ano letivo 2021/2022 a EBSGZ aplicou todas estas políticas educacionais, refletidas, por exemplo, no Conselho de Turma, que reunia de 15 em 15 dias, de forma a promover o trabalho interdisciplinar, com o intuito de ir ao encontro das reais necessidades dos alunos, tendo em vista o alcance das competências e valores previstos no PASEO.

IV-Caraterização de Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

A 9 de setembro de 1968, através da portaria n.º 23/600, surgiu a Escola Preparatória de Gonçalves Zarco, a qual o nome se deveu ao navegador português João Gonçalves Zarco. A Escola começou a funcionar, primeiramente, como anexo da Escola Industrial e Comercial do Funchal, hoje, Escola Secundária Francisco Franco e do Liceu Nacional do Funchal, atual Escola Secundária Jaime Moniz. Em 1989 passou para o edifício atual, na Freguesia de São Martinho, no Caminho da Fé, Barreiros. Este espaço está destinado a acolher alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Projeto Educativo de Escola, 2018-2022).

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2018-2022), a EBSGZ apresenta uma população estudantil predominantemente pertencente à área geográfica da freguesia de São Martinho e também à área sudoeste da freguesia de Santo António. Quanto ao nível socioeconómico dos alunos, este varia, contudo, a maioria das famílias são carenciadas, beneficiando de apoios por parte dos serviços de ação social escolar.

4.1. Princípios, Valores, Missão e Visão

Considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo, é papel das escolas embasar as decisões fundamentais (princípios), clarificar os princípios éticos que regem a vivência em comum (valores), consubstanciar a razão da sua existência (missão), e ainda perspetivar o futuro (visão) (PEE,2018-2022).

Mediante o PEE (2018-2022, p.4), a EBSGZ apresenta os seguintes princípios:

- *“Princípio da qualidade do ensino e aprendizagem”;*
- *“Princípio da cidadania, da participação e do desenvolvimento”;*
- *“Princípio da inclusão e do pluralismo”;*
- *“Princípio da cooperação e da abertura ao meio envolvente”;*
- *“Princípio do saber ser, do saber estar e do saber fazer”;*
- *“Princípio da igualdade equitativa de oportunidades”;*
- *“Princípio da corresponsabilidade e do trabalho em equipa”;*
- *“Princípio do respeito à vida e aos direitos humanos básicos”;*
- *“Princípio do desenvolvimento e bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.*

Relativamente aos valores defendidos pela EBSGZ, têm como base princípios orientadores como: Trabalho, Respeito, Responsabilidade, Criatividade, Diálogo, Justiça, Solidariedade, Colaboração, Cooperação, Compromisso, Mérito, Inovação e Confiança (PEE,2018-2022).

A EBSGZ tem como lema “*Pela promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno*”, sendo a missão garantir a todos os alunos o sucesso educativo, a sua valorização pessoal e social, e ainda o desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores, considerando uma formação integral, de sucesso pessoal e profissional, numa perspetiva de educação para a Cidadania e Desenvolvimento (PEE, 2018-2022).

Relativamente à visão, a Escola ambiciona ser aberta à sociedade, pretendendo ser dinâmica e multidisciplinar, proporcionando a igualdade de oportunidades e o sucesso dos alunos, de forma equilibrada e harmoniosa, para serem capazes de enfrentar a complexidade e incerteza com as quais se vão confrontar na sua vida pessoal e profissional. A EBSGZ pretende ser uma Escola que privilegia a aprendizagem do saber ser, estar e fazer, que permita a transmissão de valores de cidadania e responsabilidade e, também, o desenvolvimento de um espírito colaborativo e solidário (PEE, 2018-2022).

4.2. Recursos Humanos

Os recursos humanos dizem respeito ao conjunto de indivíduos que fazem parte de uma organização. Relativamente à EBSGZ será feita referência ao pessoal docente, não docente e aos discentes.

No ano letivo 2021/2022, na EBSGZ, o corpo docente é constituído por 223 professores, sendo 51 do 2º Ciclo do Ensino Básico, 161 do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, 9 do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na vertente da Educação Especial e, por último, 2 da Unidade de Ensino Especializada, também da Educação Especial (Plano Anual de Escola, 2021-2022).

Quanto aos professores de EF, relativamente ao grupo de recrutamento 620 (3º ciclo e Secundário), este é constituído por um total de 17 docentes, 15 dos quais se encontram a lecionar e 2 a efetuar outras funções. No que respeita ao grupo de recrutamento 260 (2º ciclo), este é composto por 6 docentes, dos quais 4 estão a lecionar e 2 possuem outras funções (Plano Anual de Escola, 2021-2022).

Relativamente ao pessoal não docente e, tendo em conta o Plano Anual de Escola (PAE) (2021/2022), existem 76 postos de trabalho ocupados em quatro carreiras distintas como (i) Técnico Superior, que abarca as categorias de Técnico Superior (4) e Coordenador Técnico (2), (ii) Assistente Técnico, que inclui a categorias de Assistente Técnico de área administrativa (16), (iii) Assistente Operacional, que abrange as categorias de Assistente Técnico da área não administrativa (6), Encarregado Operacional (1) e Assistente Operacional (45), e por fim, (iv) Técnico de Informática, que envolve os Técnicos de Informática (2).

No que respeita aos discentes, a EBSGZ tem um total de 1146 alunos matriculados.

4.3. Orgânica da Escola

Segundo o Regulamento Interno de Escola (RIE) (2018-2022), a direção, a administração e a gestão da EBSGZ é garantida por órgãos próprios, tendo em consideração o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M. Deste modo, os órgãos de direção, administração e gestão da EBSGZ, são os seguintes:

- Conselho da Comunidade Educativa;
- Conselho Executivo;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

O Conselho da Comunidade Educativa, de acordo com o RIE (2018-2022) é um órgão da direção responsável pela definição da política educativa da Escola, que respeita os princípios da Constituição da República Portuguesa, da Lei de Bases e o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (RAM).

O Conselho da Comunidade Educativa é constituído por oito representantes dos docentes, três representantes das modalidades especiais da educação escolar, dois representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos, dois representantes do pessoal não docente, um representante da área da saúde e/ou social, um representante de psicologia e orientação e um representante da autarquia local. Neste conselho, entre os membros docentes, é eleito um(a) presidente do Conselho da Comunidade Educativa (RIE, 2018-2022).

O presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho Pedagógico participam nas reuniões do Conselho da Comunidade Educativa, contudo, sem direito a voto.

O Conselho Executivo, segundo o RIE (2018-2022), é um órgão de gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo assegurado por um órgão colegial. No Conselho Executivo os membros ficam dispensados da sua componente letiva, na totalidade. Este conselho, sendo um órgão colegial, é constituído por um(a) presidente e por quatro vice-presidentes.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, é um órgão de coordenação e orientação educativa da Escola, sobretudo no domínio didático-pedagógico, ao nível da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do corpo docente e não docente. Este conselho é constituído por cinco coordenadores de departamento curricular, um representante dos orientadores pedagógicos, três coordenadores de ciclo, um coordenador do ensino dos cursos de Educação e Formação de adultos, um coordenador das modalidades profissionalizantes, um coordenador do departamento de formação, um coordenador dos percursos curriculares alternativos, um coordenador sociocultural, o presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho da Comunidade Educativa (RIE, 2018-2022).

No Conselho Pedagógico, entre todos os membros é eleito um(a) presidente do Conselho Pedagógico. O presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho da Comunidade Educativa, participam nas reuniões do Conselho Pedagógico, contudo, sem direito a voto (RIE, 2018-2022).

O Conselho Administrativo, de acordo com o RIE (2018-2022), é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da Escola, de acordo com a legislação em vigor. Este conselho é composto pelo presidente do Conselho Executivo, pelo Coordenador Técnico e por um dos vice-presidentes do Conselho Executivo (RIE, 2018-2022).

4.4. Análise SWOT

A análise *SWOT*, divide-se em quatro categorias fundamentais: *strenght* (forças), *weakness* (fraquezas), *oportunities* (oportunidades) e *treats* (ameaças) e tem como

propósito maximizar as oportunidades, valorizar os pontos fortes, minimizar as ameaças e diminuir o impacto dos pontos fracos de uma instituição.

Na Escola, esta análise tem como principal objetivo possibilitar que sejam definidas linhas orientadoras da atividade educativa, em que são articuladas as características da comunidade e do meio envolvente, com os recursos disponíveis e os projetos de fundo já implementados (PEE, 2018- 2022).

Assim sendo, é fulcral dar ênfase à análise realizada pela EBSGZ relativamente aos pontos fortes, pontos fracos e constrangimentos.

Na EBSGZ, os pontos fortes assentam nos seguintes tópicos (PEE, 2018-2022, p. 8):

- *“Oferta Formativa: diversidade de oferta nas modalidades de ensino o que permite à Escola dar resposta à complexidade socioeconómica e educativa da população escolar”;*
- *“Corpo Docente: estável, empenhado, com larga experiência profissional e que se identifica com os princípios gerais de Escola”;*
- *“Qualidade do Ensino-Aprendizagem: Escola inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com monitorização do ensino e da aprendizagem e com práticas de autoavaliação desde 2013”;*
- *“Liderança: devido às funções de supervisão, de promoção do trabalho de equipa, de incentivo à colaboração entre os professores e pelo acompanhamento e apoio prestados às práticas pedagógico-didáticas”.*
- *“Cultura Relacional: cooperação e parceira com as diversas instituições da sociedade, o envolvimento em projetos de carácter regional e internacional (intercâmbios a nível europeu)”.*

No que concerne aos pontos fracos detetados na Escola, estão relacionados, sobretudo, com o eixo dos processos, ou seja (PEE, 2018-2022, p. 8):

- *“A (in)disciplina e (in)sucessos dos alunos”;*
- *“A fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos”;*
- *“A necessidade de incrementar o trabalho de equipa e a comunicação interna”;*

- *“A carência de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas de ensino-aprendizagem.”*

Os principais constrangimentos apresentados pela EBSGZ dizem respeito ao limite orçamental e com as fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos, e ainda a pouca participação destes no processo educativo (PEE, 2018-2022).

Considerando os problemas identificados pela EBSGZ, a Equipa de Avaliação e o Conselho Executivo, reconheceram três áreas de intervenção, pertencentes ao Eixo dos Processos e que devem ser encaradas como prioritárias: a Área Pedagógica, que está relacionada com o sucesso escolar e à qualidade de aprendizagem, a Cultura Relacional, que diz respeito à disciplina e cidadania e a Cultura Organizacional, relacionada com o trabalho de equipa e com a comunicação interna. Deste modo, no Plano Anual de Escola (PAE) devem ser definidas atividades, com o intuito de promover alcançar objetivos e metas específicas para cada constrangimento.

4.5. Oferta Formativa

A EBSGZ disponibiliza uma diversa oferta formativa, de forma a ir ao encontro das capacidades e competências dos alunos que integrem o 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Desta forma, para os alunos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, para além do ensino regular, concede o acesso a Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação, às turmas de Aprendizagem Cooperativa e às Turmas Zarco.

Relativamente ao Ensino Secundário, a Escola fornece o ingresso em Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Científico Humanísticos no ensino regular, assim como nos Cursos Profissionais, tendo a possibilidade de obterem dupla certificação (PEE, 2018-2022).

4.6. Grupo Disciplinar de Educação Física e Recursos Espaciais/Materiais

As instalações desportivas da Escola servem, principalmente para a prática das aulas de EF e de Desporto, para atividades de Desporto Escolar e para outras atividades físico-desportivas que resultem de projetos ou iniciativas, aprovadas pela Escola (RIE, 2018-2022). É autorizada a entrada dos alunos nestas instalações desportivas, após a chegada do docente e se estiverem devidamente equipados.

Deste modo, no que concerne às instalações desportivas, a EBSGZ dispõe das seguintes:

- 1 campo exterior de menores dimensões;
- 2N - 2/4 do campo exterior (norte);
- 2S - 2/4 do campo exterior (sul);
- 4N - 1/3 do pavilhão gimnodesportivo (norte);
- 4S - 2/3 do pavilhão gimnodesportivo (sul);
- Sala de ténis de mesa (no pavilhão gimnodesportivo);
- Sala de EF - localizada ao lado do campo exterior e que se adequa às aulas teóricas.

Além destas instalações, a Escola possui diversos espaços que podem ser usados para abordar algumas matérias de ensino, nomeadamente o espaço que está à volta do pavilhão e do edifício principal.

A Escola detém também protocolos com o Clube Naval do Funchal e com as Piscinas da Penteada, sendo que, quando devidamente solicitados, os espaços podem ser utilizados para a prática de Natação.

Relativamente ao sistema de rotação das instalações desportivas, este é definido pelo diretor de instalações. A rotação é realizada de forma que todos os docentes tenham oportunidade de lecionar, pelo menos uma vez em cada espaço desportivo, considerando sempre as matérias de ensino que cada ano escolar, obrigatoriamente, deve abordar segundo as AE. Esta rotação não é realizada consoante o planeamento dos professores, nem consoante as necessidades dos alunos perante as diversas matérias de ensino a serem abordadas.

Pelo facto do planeamento e lecionação das aulas poder ser condicionado e adaptado consoante os espaços, é necessário verificar antecipadamente o mapa de distribuição dos espaços desportivos que é atribuído a cada docente no início do ano letivo.

Relativamente aos recursos materiais, a EBSGZ possui uma grande variedade de materiais desportivos de diferentes modalidades desportivas. O material está distribuído por dois espaços, nomeadamente, a arrecadação dos campos exteriores e a arrecadação do pavilhão. O acesso aos materiais apenas é permitido através do funcionário responsável pela instalação, uma vez que o mesmo nos acompanha e regista o material solicitado, verificando o estado do mesmo depois de utilizado.

V-Prática Letiva

A PL é a atividade pertencente ao EP que apresenta maior conotação. Deste modo, pode ser vista como a parte mais determinante do processo E-A, uma vez que é nela que os docentes estagiários iniciam a sua prática docente, estando contempladas as fases de planeamento, operacionalização, controle, avaliação e reflexão acerca do processo E-A. Na PL contamos com a supervisão dos orientadores, cooperante e científico.

Esta atividade irá possibilitar que os docentes estagiários coloquem em prática todos os conhecimentos, metodologias e estratégias adquiridas ao longo do processo de formação, tanto nos 3 anos de licenciatura, como nos 2 anos de mestrado.

A PL irá englobar, não só o trabalho desenvolvido com a turma de 10º ano de escolaridade da EBSGZ, como também com a turma de 5º ano da EBSAAS.

Esta secção será apresentada com a seguinte estrutura: (i) Caracterização da Turma; (ii) Gestão do Processo E-A; (iii) Planeamento Anual; (iv) Definição e Periodização das Matérias de Ensino; (v) Unidades Didáticas; (vi) Planos de Aula; (vii) Intervenção Pedagógica; (viii) Avaliação; (ix) Lecionação à Turma de Ensino Básico e (x) Assistências às Aulas.

5.1. Caracterização da Turma

A caracterização da turma é, sem dúvida alguma, um dos aspetos importantes a considerar na preparação do ano letivo. Como professores estagiários, é fulcral que, para nos integrarmos na escola, percebamos o contexto em que os alunos estão envolvidos, uma vez que serão nossos educandos ao longo do processo E-A.

Só tendo acesso a informações individuais de cada aluno, nomeadamente a nível físico, psicológico, ao nível do contexto familiar em que vivem, seremos capazes de definir modos de intervenção mais apropriados às necessidades e potencialidades de cada um.

5.1.1. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais da caracterização da turma são os seguintes:

- Recolher informações da turma e efetuar a sua caracterização;

- Identificar competências e fragilidades, quer individuais, quer coletivas, dos alunos da turma;
- Analisar e discutir os resultados alcançados pelos alunos, para que possam ser definidas estratégias de modo a haver uma intervenção adequada e eficaz.

5.1.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da caracterização da turma são os seguintes:

- Recolher e expor os dados demográficos dos alunos da turma;
- Recolher dados relativos à situação socioeconómica e ao meio familiar dos alunos;
- Averiguar a perceção da turma relativamente à escola, à sua saúde, ao seu nível de vida e ao seu desempenho como aluno;
- Apurar os hábitos de atividade física dos alunos;
- Identificar os dados relativos à função cognitiva, às competências pessoais e sociais, às dinâmicas de grupo e à AptF dos alunos da turma;
- Investigar todos estes dados em conselho de turma, de forma que possam ser definidas estratégias adequadas para a turma.

5.1.3. Metodologia

Para ser realizada a caracterização da turma foram aplicados uma série de questionários e testes que pertencem ao projeto de investigação designado EFERAM-CIT – “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar”.

Numa fase inicial foi aplicado o questionário *online* (aplicado apenas uma vez neste momento inicial), designado de “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*”. Este questionário está dividido em onze secções:

1. Dados pessoais;
2. Dados socioeconómicos;
3. Atividade física;
4. Autoperceção;
5. Perceção e conhecimentos acerca da atividade física;
6. Escola, rendimento académico e educação física:

7. Motivação para a atividade física;
8. Deslocação casa-escola;
9. Atividades sedentárias;
10. Horas de sono;
11. Vivências desportivas.

Além deste questionário, ainda na fase inicial, foi aplicado o teste da função cognitiva, GOGTEL, em que os alunos foram avaliados nos seguintes parâmetros:

- Memória prospetiva;
- Memória verbal a curto prazo;
- Memória de trabalho;
- Fluência verbal;
- Raciocínio indutivo;
- Memória verbal a longo prazo.

Importa referir que este questionário foi também aplicado no final do segundo semestre.

Posteriormente (ainda no início do ano letivo), foram realizadas as avaliações referentes à Composição Corporal e à AptF dos alunos, em que foi utilizada a bateria de testes do FITescola (2017), sendo os alunos avaliados nos seguintes parâmetros:

- Antropometria (índice de massa corporal, percentagem de massa gorda, perímetro da cintura, altura e pregas de adiposidade);
- Aptidão neuromuscular (abdominais, flexões, impulsão vertical e horizontal; e dinamometria manual);
- Agilidade (4x10 metros);
- Velocidade (20 metros);
- Flexibilidade (flexibilidade de ombros e flexibilidade dos membros inferiores);
- Aptidão aeróbia (vaivém).

Uma vez mais, este teste foi aplicado pela segunda vez no final do segundo semestre.

Relativamente ao questionário sobre as competências pessoais e sociais, designado “*para mim é fácil*” de Gaspar e Matos (2015), o objetivo deste era averiguar a opinião dos alunos relativamente às afirmações apresentadas, avaliando-as de 1 a 5 (1-discordo completamente e 5-concordo plenamente). O questionário foi aplicado em três momentos: cerca de um mês após o início do ano letivo, um mês e meio antes do final do primeiro semestre e um mês antes do final do segundo semestre.

Além deste questionário, os alunos preencheram também o Questionário da Perceção sobre a EF e Professor e o Teste Sociométrico, que consistia num questionário com oito perguntas de inclusão e exclusão, em que os alunos tinham de seleccionar três elementos da turma, para os incluir ou não, consoante as atividades solicitadas no questionário. Este questionário tinha como finalidade averiguar as dinâmicas existentes entre os alunos da turma. Foi novamente aplicado em dois momentos: cerca de um mês após o início das aulas e um mês antes do final do segundo semestre.

No que diz respeito ao Questionário acerca da Perceção e Motivação, o objetivo era, tal como o nome indica, aferir o seu nível de motivação e a sua perceção enquanto alunos de EF. Neste questionário os alunos forneceram a sua opinião relativamente às afirmações apresentadas, avaliando-as de 1 a 5 (1- discordo completamente e 5-concordo plenamente). O mesmo foi implementado em dois momentos, cerca de um mês após o início das aulas e um mês antes do final do segundo semestre.

Importa mencionar que os resultados que serão apresentados e analisados são relativos às avaliações iniciais, apenas, uma vez que estas foram efetuadas de modo a apresentar e debater no conselho de turma em tempo útil, no início do ano letivo.

5.1.4. Resultados

Nesta secção serão apresentados e debatidos os principais resultados alcançados com os instrumentos acima referidos.

5.1.4.1 Dados Demográficos

A turma de 10º ano de escolaridade era constituída por dezoito alunos, dez do sexo masculino e oito do sexo feminino. Em relação à idade dos alunos da turma, esta estava compreendida entre os 14 e os 16 anos.

5.1.4.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar

Quanto às habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos, de uma forma geral foi possível aferir que cerca de 28% completaram o 3º ciclo ou tinham formação correspondente ao ensino secundário, 22% apresentavam formação superior, 13% possuíam o 2º ciclo e 9%, o 1º ciclo. Relativamente aos pais, apresentavam habilitações inferiores comparativamente com as mães, ao nível do ensino superior, visto que 14% dos pais e 28% das mães detinham licenciaturas e mestrados. Para além disto, 21% dos pais e 33% das mães terminaram o ensino secundário, bem como 64% dos pais e 39% das mães apresentavam níveis de escolaridade inferiores.

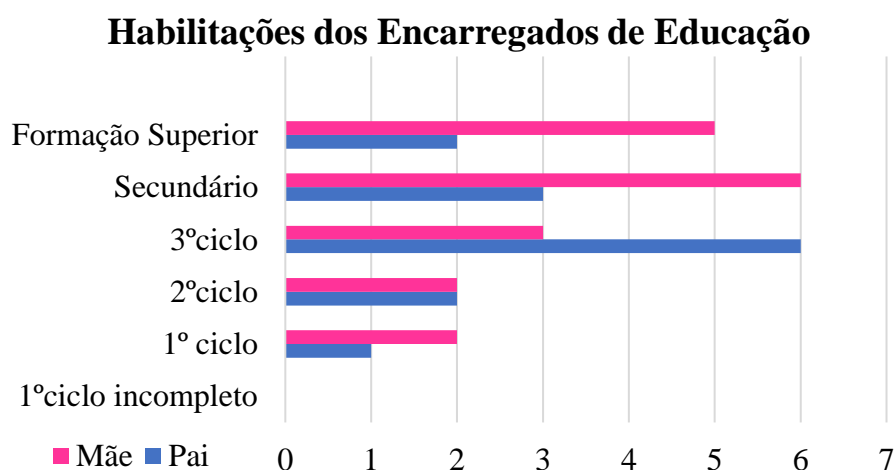


Gráfico 1 - Habilitações académicas dos encarregados de educação.

No que diz respeito à situação laboral dos encarregados de educação, foi possível aferir que 83% das mães e dos pais possuíam trabalho, estando 17% destes desempregados.

Em relação ao apoio social escolar, averiguámos que 72% da turma beneficiava deste tipo de apoio. Destes, 33% dos alunos possuíam escalão dois, 22% tinham escalão um e 17% detinham escalão três. Os restantes 28% não tinham qualquer apoio a este nível.

Apoio social escolar

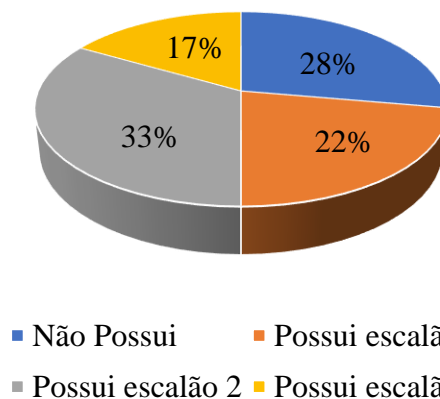


Gráfico 2 - Caracterização do apoio social escolar na turma.

No que concerne à constituição do agregado familiar, constatámos que existia uma grande variedade no número de pessoas que habitavam com os alunos, uma vez que seis alunos habitavam com duas pessoas (33%) e um aluno habitava com mais de cinco pessoas na mesma casa (6%). Além destas situações mencionadas, 11% dos alunos habitavam com mais três pessoas, 39% com mais quatro pessoas e 11% com mais cinco pessoas.

5.1.4.3. Perceção sobre a Escola e Perceção como Aluno

No que toca à perceção dos alunos sobre a escola, foi possível constatar que 61% dos alunos possuíam impressão positiva acerca da mesma, admitindo gostar bastante da escola, o que poderia ser encarado como um aspeto facilitador para o processo de E-A. Evidenciámos um aluno que afirmou não gostar lá muito da escola, enquanto 33% dos alunos referiram ser-lhes indiferente.

Perceção sobre a escola

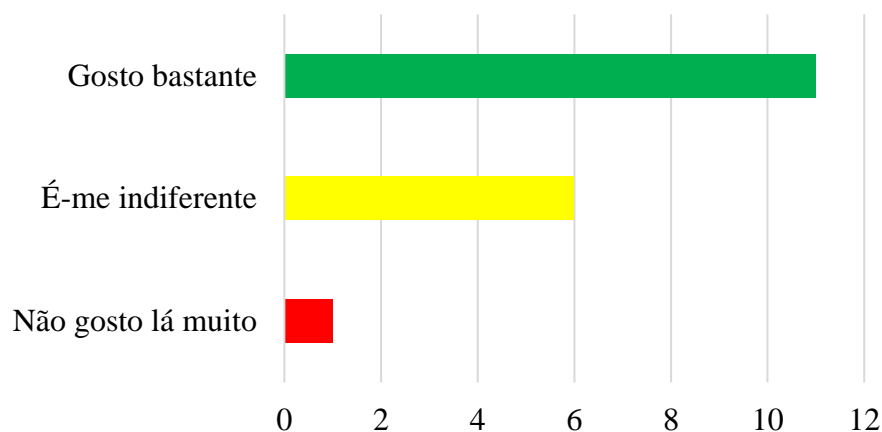
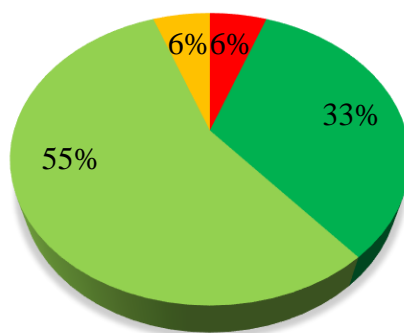


Gráfico 3 - Perceção dos alunos da turma sobre a escola.

Relativamente à perceção como aluno, podemos reconhecer que um aluno (6%) se considerou inferior à média, sendo necessário considerar esta situação uma vez que a motivação pode ser um fator determinante para a obtenção de melhores desempenhos. Já os restantes alunos da turma possuíam uma perceção menos pessimista das suas capacidades, sendo que 55% dos alunos viam-se como bons alunos, 33% consideravam-se alunos intermédios e apenas um aluno (6%) dizia ser muito bom aluno.

Perceção como aluno



■ Inferior à média ■ Médio ■ Bom ■ Muito Bom

Gráfico 4 - Perceção dos alunos sobre o seu desempenho enquanto alunos.

5.1.4.4. Função Cognitiva

A função cognitiva corresponde a um processo intelectual envolvendo: (i) a percepção; (ii) o pensamento; (iii) o raciocínio; (iv) a memória; (v) a aprendizagem; (vi) a atenção; (vii) a vigilância e (viii) a resolução de problemas (Tinoco, 2017). Para a sua avaliação utilizou-se o teste COGTEL, tendo sido avaliados os seguintes parâmetros: memória prospetiva, memória verbal a curto prazo, memória de trabalho, fluidez verbal, raciocínio indutivo e memória verbal a longo prazo.

Einstein e McDaniel (1990) referem que a memória prospetiva pretende que seja formada uma intenção para que uma dada tarefa futura seja concretizada. Neste teste, o *score* varia entre 0 (não cumpre a tarefa) e 1 (cumpre a tarefa). Relativamente ao desempenho dos alunos, dez (56%) não conseguiram cumprir a tarefa, sendo que os restantes 44% conseguiram reter a informação solicitada no início do teste. Deste modo, constatou-se que este foi o teste, referente à função cognitiva, em que a turma apresentou resultados menos satisfatórios.

Lopes (2017) refere que a memória verbal a curto prazo permite que sejam armazenados conhecimentos que já passaram na memória sensorial, de forma temporária. Neste teste nenhum aluno alcançou o *score* máximo (8). Contudo, 2 alunos evidenciavam-se por terem obtido um *score* maior (7). Pela negativa destacavam-se 2 alunos que conseguiram associar apenas uma e duas palavras. Foi possível aferir que cerca de 72% dos alunos associou com sucesso pelo menos metade dos pares de palavras, sendo que a média do *score* global equivaleu a 4,6.

Segundo Tinoco (2017), a memória de trabalho possibilita que a informação seja armazenada temporariamente, tendo uma capacidade reduzida, no entanto, possibilita ainda manipular os conteúdos. Esta componente foi avaliada considerando a capacidade de reproduzir uma sequência de números em ordem inversa. No que concerne aos dados, foi possível afirmar que nenhum aluno alcançou o *score* máximo (12), no entanto, podemos destacar 1 aluno por ter alcançado o valor mais elevado (10). Em sentido inverso, foi possível verificar que 1 aluno obteve o *score* mais baixo. Contudo, a maioria da turma (67%) conseguiu acertar, pelo menos, metade do *score* total, sendo o *score* médio correspondente a 5,8.

A fluência verbal diz respeito à capacidade de armazenar, de recuperar informações guardadas, de estruturar o pensamento e as estratégias usadas para a procura

de palavras (Santos *et al.* 2014). Esta componente foi avaliada através de dois testes. O primeiro, letra da fluência, em que os alunos deviam referir o maior número de palavras começadas por uma determinada letra durante um minuto, o segundo, fluência de categoria, em que deviam mencionar o maior número possível de animais/profissões durante um minuto. Relativamente aos resultados, foi possível destacar 4 alunos por terem sido os que alcançaram o *score* mais elevado, tendo conseguido mencionar precisamente 30 palavras. Em sentido inverso, 2 alunos destacaram-se negativamente, por apenas referirem 14 ou 15 palavras. No que alude ao desempenho geral da turma nos dois testes, a média de palavras proferidas por estes rondou as 21 palavras.

O raciocínio indutivo associa-se à habilidade de reconhecer regras ou princípios presentes quando um fenómeno é observado (Muniz, Seabra & Primi, 2015 citando Schneider & McGrew, 2012). Para avaliar o raciocínio indutivo, o professor apresenta uma sequência constituída por cinco números que está construída segundo uma regra específica, que os alunos devem decifrar. Quanto a este teste, nenhum aluno obteve o *score* máximo (8), contudo, podemos salientar o desempenho de 6 alunos visto que conseguiram atingir *scores* mais elevados (6), quando equiparados com os restantes colegas. Pela negativa destacou-se 1 aluno, tendo sido aquele que alcançou o valor mais baixo (1). Foi possível constatar que 56% dos alunos conseguiram resolver, pelo menos, metade das sequências, estando o *score* médio da turma situado nos 4 valores.

Para Júnior e Faria (2015), a memória verbal a longo prazo é responsável pelo armazenamento de informações durante grandes períodos de tempo, caso estas sejam reforçadas no decorrer do tempo. Neste teste, apenas 1 aluno conseguiu atingir o *score* máximo (8) e 1 aluno obteve o valor mais baixo relativamente à turma, tendo associado apenas uma palavra corretamente. De uma forma global, 83% dos alunos da turma conseguiram associar de forma precisa, no mínimo, quatro pares de palavras, sendo que o *score* médio correspondeu a 5,4.

5.1.4.5. Perceção da Saúde e do Nível de Vida

No que diz respeito à perceção da saúde, foi possível apurar que a maioria dos alunos da turma consideram apresentar bons índices. Isto verifica-se pelo facto de 61% dos alunos terem considerado que se encontravam de muito boa ou boa saúde. Os restantes 39% sentiam-se com razoável saúde, não tendo sido identificado nenhum aluno que se sentia com pouca saúde.

Quanto à percepção sobre o nível de vida, evidenciámos que os alunos estavam entre os níveis 4 e 10, numa escala numerada de 1 a 10, em que 1 corresponde à pior vida possível e 10 à melhor vida possível. Deste modo, 33% dos alunos consideraram estar no patamar 8, sendo este o mais representativo, 22% no patamar 5 e 7, 11% referiram estar no patamar 4, 11% mencionaram ter a melhor vida possível (patamar 10) e 6% consideraram estar no patamar 9.

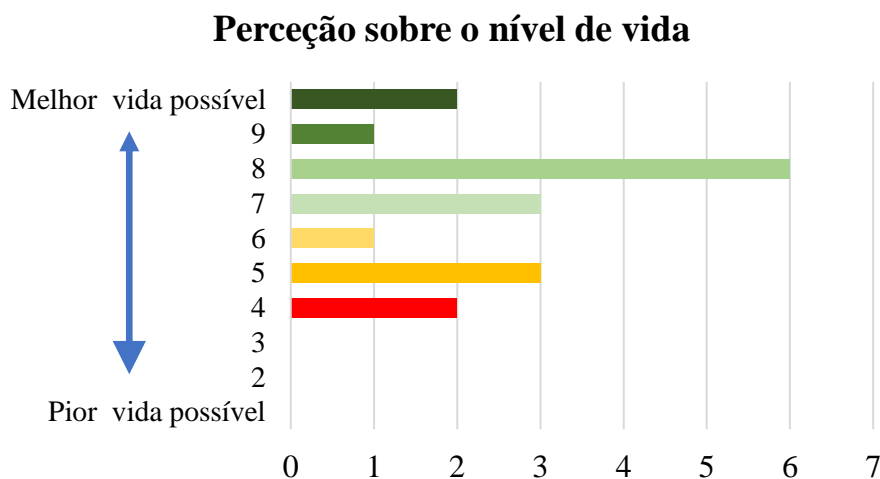


Gráfico 5 - Percepção dos alunos acerca do seu nível de vida.

5.1.4.6. Competências Pessoais e Sociais

Beauchamp e Anderson (2010) referem que estas competências aparecem de forma gradual na infância e adolescência, resultando da relação entre o indivíduo e o contexto. Cacioppo (2002) completa referindo que são fulcrais para que as relações dos sujeitos sejam desenvolvidas e que perdurem, sendo também importantes para que seja formada a identidade e para que estes participem na vida em comunidade.

Para avaliar as competências pessoais e sociais, aplicou-se um questionário em que os alunos classificaram afirmações referentes às seguintes componentes: resolução de problemas, relações interpessoais, competências básicas, regulação emocional e definição de objetivos.

Em relação à resolução de problemas, foi possível constatar que a turma possuía fragilidades a este nível, pois apresentou uma média de aproximadamente 3,40, numa escala que varia entre 1 e 5. Foram identificados 4 alunos abaixo do nível intermédio (2,5).

No que toca às relações interpessoais, o valor médio da turma rondava os 3,62 numa escala de 1 a 5. Assim sendo, apesar de o valor não ser muito baixo, considerámos que podíamos desenvolver com os alunos trabalhos cooperativos de forma que interagissem mais facilmente. Neste tópico, 2 alunos destacaram-se por estarem abaixo da média.

Relativamente aos dados referentes às competências básicas, confirmou-se que era neste tópico que a turma apresentava maior desenvolvimento, o que demonstrou que detinham competências básicas essenciais para coabitar em sociedade, pois a média da turma correspondia a 4,09 na escala apresentada. Apenas 1 aluno, apresentou-se num nível abaixo do intermédio, deste modo, considerámos que este seria um aspeto necessário a trabalhar com este aluno ao longo do ano letivo.

No que concerne à regulação emocional, foi possível verificar que a turma, de uma forma geral, apresentava um valor médio de 3,52, relativamente à escala usada. Assim sendo, considerámos que deveríamos desenvolver estas competências nos alunos, uma vez que é importante possuir capacidade de responder a inúmeras situações, através da regulação das emoções. Apenas 2 alunos apresentaram um resultado menos positivo.

Na competência, definição de objetivos, a turma precisava de ser predominantemente trabalhada, sendo este o parâmetro que apresentava o valor mais baixo, com uma média correspondente a 2,92, perante a escala utilizada. De acordo com os resultados, verificámos que 44% dos alunos da turma (8 alunos), estavam abaixo do patamar intermédio.

5.1.4.7. Dinâmica de Grupo

O Homem é um ser social, que apenas existe através das relações que estabelece com os demais grupos (Melo, Filho & Chaves, 2014), afirmação esta que reforça a importância destas relações serem analisadas de forma que sejam compreendidas com que bases se estabelecem.

Para avaliar a dinâmica de grupo, aplicou-se o teste sociométrico constituído por oito questões de inclusão e exclusão relativas: (i) à realização de trabalhos de grupo; (ii) ao convite para uma festa de anos; (iii) à escolha de colegas para participar em conjunto nas aulas de EF e (iv) à mudança de turma. Para tal, cada aluno indicou o nome de três

elementos da turma, por ordem de inclusão ou exclusão, consoante a pergunta. Este teste permite que sejam evidenciadas possíveis dinâmicas entre os elementos da turma, permitindo sinalizar os alunos que mais se destacam positivamente e os que são mais rejeitados pelos colegas.

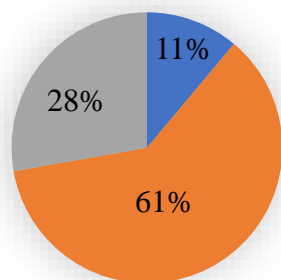
Em relação a este parâmetro, evidenciámos dois casos na turma que foram várias vezes rejeitados pelos colegas, pelo que considerámos que seria essencial estarmos vigilantes em relação a estes alunos, de forma a evitar que se sentissem excluídos. Outro aspeto a considerar foi o facto de nenhum aluno se destacar mais que os restantes, nas questões relativas à preferência, o que mostra que não existiam líderes na turma. De um modo geral, não foram identificados grupos definidos, provavelmente pelo facto de a turma resultar da junção de diversas turmas de 9º ano, pelo que os alunos selecionavam colegas distintos consoante o tópico em questão, demonstrando assim uma certa maturidade.

5.1.4.8. Hábitos de Atividade Física

As recomendações de atividade física para a faixa etária da turma são, de pelo menos 60 minutos de atividade física de moderada a vigorosa intensidade, 7 vezes por semana (Carmargo & Añez,2020).

No que refere à prática desportiva no presente ano letivo, podemos constatar que mais de metade da turma (61%) afirmou praticar atividade física, além das aulas de EF, sem ser em clubes ou associações. No que concerne aos restantes alunos, apenas 28% disseram praticar alguma modalidade num clube federado e 11% referiram que apenas praticavam nas aulas de EF. Nenhum aluno mencionou participar no desporto escolar no presente ano letivo.

Prática desportiva



- Só pratica na Educação Física
- Prática atividade física fora das aulas de Educação Física
- Prática no Desporto Federado

Gráfico 6 - Caracterização dos alunos acerca da prática desportiva.

No que concerne à prática de atividade física, num total de pelo menos 60 minutos por dia, verificou-se que 28% dos alunos praticavam 5 vezes por semana, 22% mencionaram praticar 4 vezes por semana, 17% dos alunos referiram praticar 3 vezes por semana e 11% disseram praticar 6 vezes, 4 vezes e 3 vezes. Deste modo, verificou-se que a turma possuía baixos valores de prática de atividade física, de pelo menos 60 minutos.

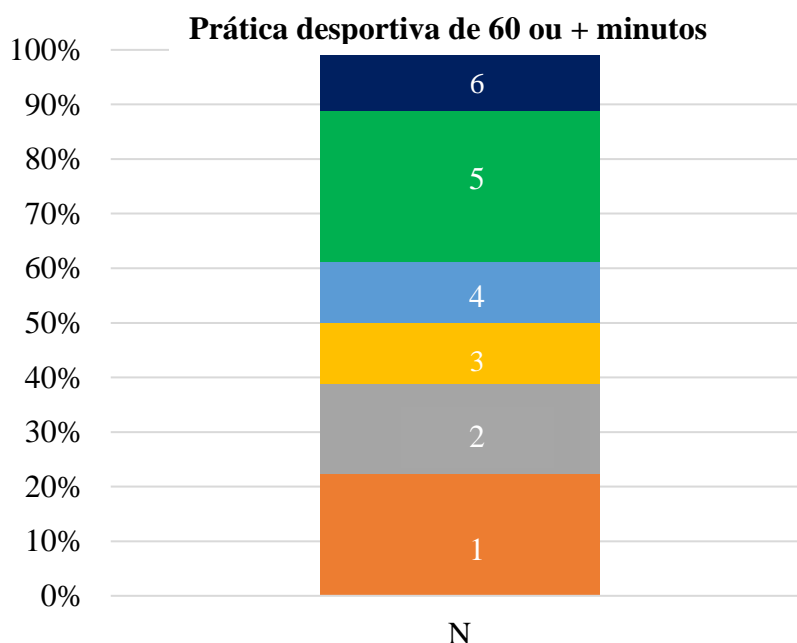


Gráfico 7 - Caracterização dos alunos acerca da prática desportiva de pelo menos 60 minutos diários.

5.1.4.9. Percepção, Importância e Finalidades da Educação Física

Em relação à percepção dos alunos sobre a EF, constatamos que cerca de metade da turma (50%) disse que gostava bastante e 33% mencionou que gosta mesmo muito, o que poderá indicar que a turma está motivada para a disciplina. Na turma, 11% dos alunos referiram que a disciplina lhes era indiferente. Além disto, 1 aluno referiu “não gostar lá muito”.

Percepção sobre a Educação Física

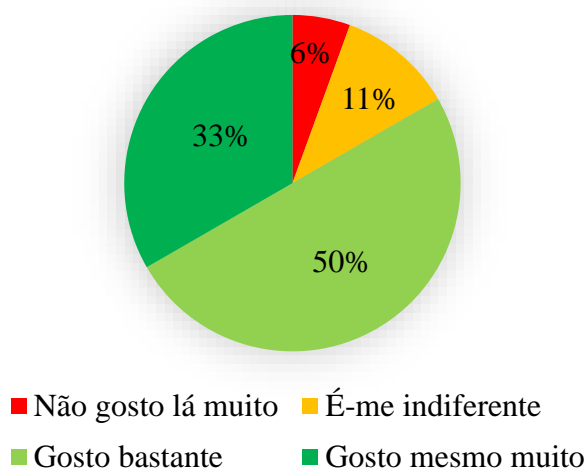


Gráfico 8 - Percepção dos alunos acerca da Educação Física.

Complementarmente, no que respeita à percepção que os alunos têm relativamente ao seu desempenho nas aulas de EF, constatámos que mais de metade da turma (56%) se considerava bom aluno, 28% dos alunos da turma consideravam-se muito bons alunos, 11% disseram ser alunos médios e apenas 1 aluno (5%) considerou ser um aluno inferior à média.

Quanto à importância que os alunos atribuem à EF, verificámos que 44% dos alunos da turma consideraram que esta disciplina deveria ser obrigatória, mas sem avaliação, 33% acharam que esta deveria ser obrigatória, mas com avaliação. Contrariamente a esta opinião, 17% dos alunos mencionaram que esta deveria ser opcional, havendo ainda um caso (6%) que referiu não ter opinião quanto a este parâmetro.

Importância da Educação Física

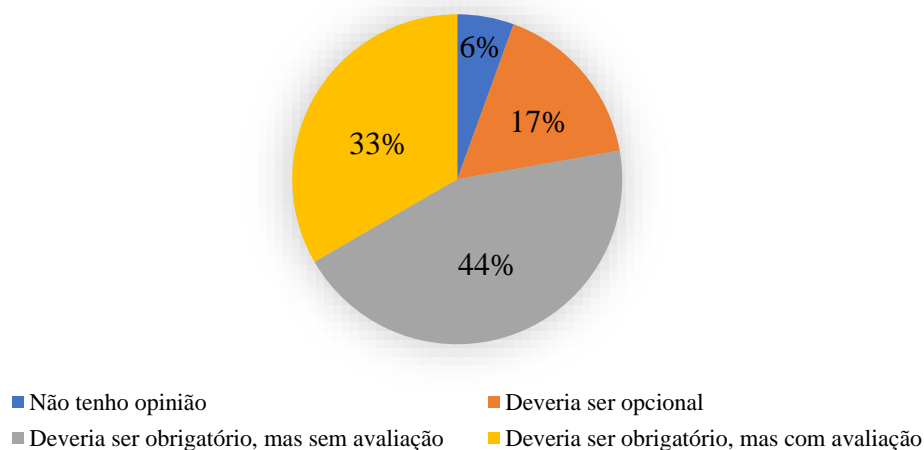


Gráfico 9 - Importância atribuída pelos alunos à Educação Física.

Quando inquiridos sobre a finalidade da disciplina de EF, a maioria dos alunos (55,6%) reportou que a finalidade era promover estilos de vida ativos e saudáveis, 33% mencionou: promover nos alunos aprendizagens e aperfeiçoamento das técnicas desportivas e 11,1 % referiu: liberar energias para que os alunos possam estar mais atentos nas demais disciplinas.

No que respeita à importância da disciplina para a sua formação global, identificámos que existiam opiniões positivas, uma vez que nenhum aluno mencionou “discordo” nem “discordo completamente”. A grande maioria da turma, 61%, referiu concordar, 22% disse concordar completamente e 17% mencionou não concordar nem discordar.

Importância da Educação Física para a formação global

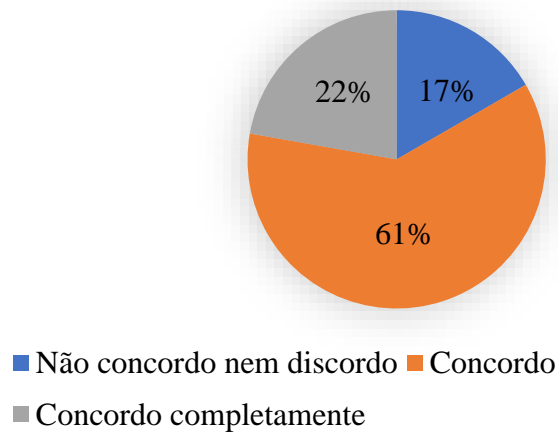


Gráfico 10 - Importância atribuída à Educação Física pelos alunos.

No que concerne ao gosto que os alunos demonstraram pela disciplina de EF, foi possível evidenciar que a quase totalidade da turma (94%), disse que concordava ou concordava completamente com a afirmação, podendo ser este um indicador de que os alunos se sentiam motivados para as aulas desta disciplina. Apenas 1 aluno (6%) afirmou discordar.

Perante a afirmação associada à diversão dos alunos nas aulas de EF, a grande maioria da turma considerou que se diverte no decorrer das mesmas (78%), sendo que apenas 3 alunos (17%), não concordaram nem discordaram deste aspeto e 1 aluno disse discordar (5%).

Diversão na Educação Física

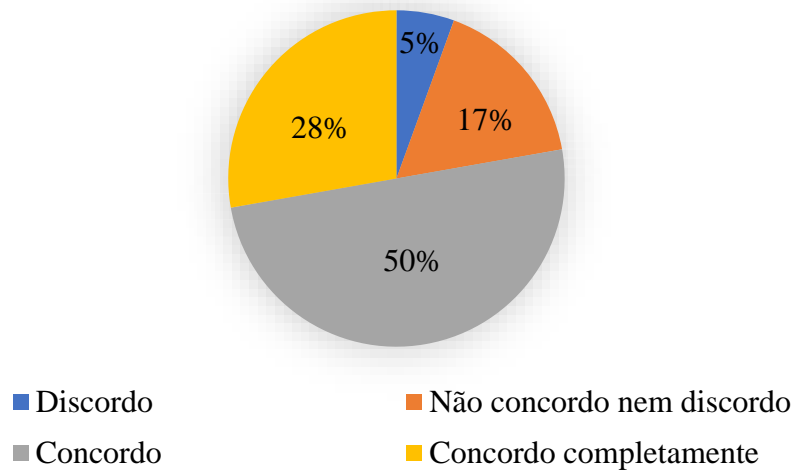


Gráfico 11 - Caracterização da diversão na Educação Física pelos alunos.

A maioria dos alunos (83%) afirmaram que durante as aulas, parece que o tempo passa rapidamente, podendo ser este um sinal de satisfação e prazer por parte dos mesmos durante as aulas. Apenas 1 aluno disse que discordava completamente (6%) e 2 alunos (11%) disseram que não concordavam nem discordavam da afirmação.

5.1.4.10. Vivências Desportivas na Educação Física

No que respeita às vivências desportivas da turma, já vivenciaram modalidades como os jogos desportivos coletivos, mais concretamente: Futebol, Basquetebol e Voleibol e Deportes de Raquete, nomeadamente, o Ténis de Mesa.

No entanto, diversos alunos não praticaram na sua formação matérias de ensino alternativas, como o Corfebol, o Hóquei em Campo, o Râguebi, o Softebol/Beisebol, a Corrida em Patins, a Orientação, o Ciclocrosse/Cicloturismo, o Golfe, o Montanhismo/Escalada, o Tiro com Arco, a Vela e o Campismo/Pioneirismo.

Foi também evidente que muitos alunos não tiveram experiência de praticar ao longo da sua formação matérias de ensino obrigatórias, como a Ginástica (aparelhos, rítmica e acrobática), Danças (tradicionais, modernas e sociais) e os Jogos Tradicionais, o Jogo do Pau Português e Luta.

Vivências desportivas

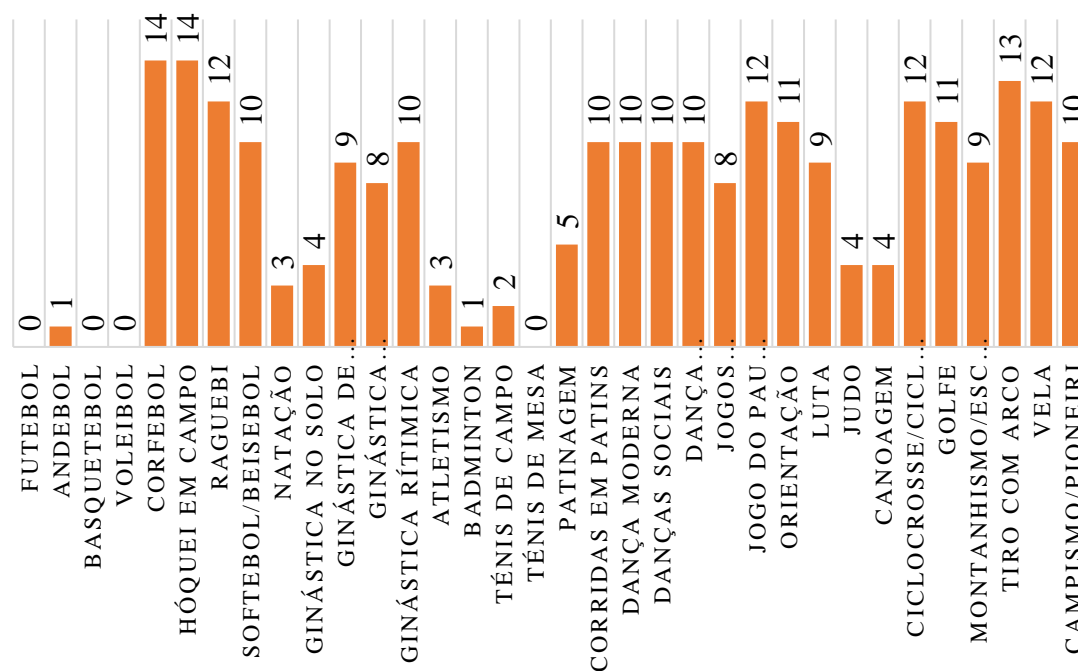


Gráfico 12 - Caracterização da turma acerca das suas vivências desportivas.

5.1.4.11. Aptidão Física

De acordo com o FITescola (2017) a AptF relaciona-se com diversos benefícios para a saúde, em todas as faixas etárias. Deste modo, a AptF diz respeito a uma panóplia de atributos, resultantes da interação entre a genética do indivíduo e os hábitos de exercício. Apresentar bons indicadores de AptF, tem como consequência melhorias no desempenho físico, na preservação e melhoria da saúde ao longo de toda a vida. Todas as componentes da AptF, nomeadamente a aptidão aeróbia, a composição corporal e a composição muscular, sofrem a influência do volume, tipo e intensidade do exercício ao longo de toda a vida.

Relativamente à composição corporal, averiguámos que cerca de 72% dos alunos, classificavam-se na zona saudável, quando nos referimos ao Índice de Massa Corporal (IMC) e 56% encontravam-se na mesma zona ao nível da percentagem de massa gorda. Quanto ao perímetro da cintura, podemos aferir que a grande maioria da turma (78%) se encontrava na zona saudável e 22% precisava melhorar. De um modo geral, a turma possuía boa composição corporal, contudo, existiam casos a analisar por não estarem na zona saudável em pelo menos um dos parâmetros avaliados, uma vez que isto pode constituir um risco para que surjam doenças futuramente.

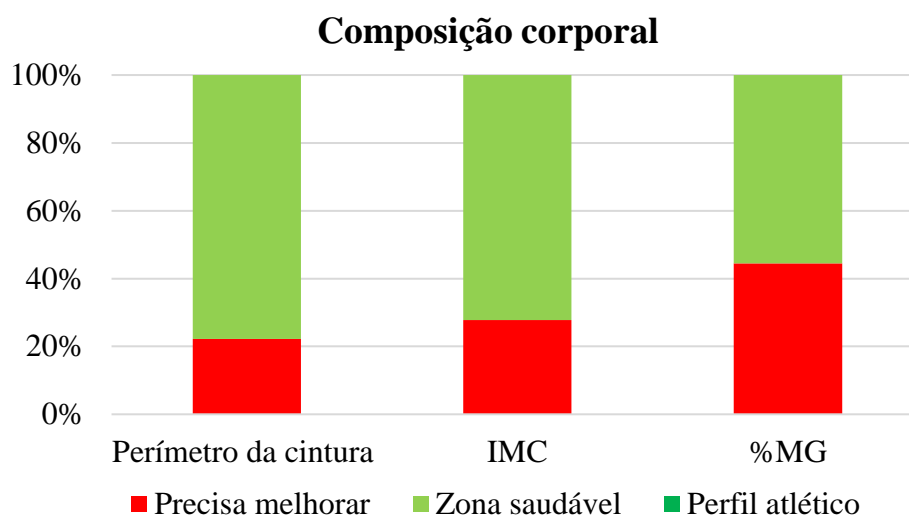


Gráfico 13 - Caracterização da turma relativamente à composição corporal.

Tendo em consideração a bateria de testes do FITescola (2017), ao nível da aptidão neuromuscular, os alunos são avaliados através de uma panóplia de testes que incluem as diversas componentes da AptF, nomeadamente: a força (de resistência e explosiva), a aceleração, a velocidade e a flexibilidade. De modo a avaliar a força, foram utilizados os testes de abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e impulsão vertical. Quanto às componentes da aceleração, coordenação e velocidade, são avaliadas através do vaivém curto (4x10 metros) e do teste de velocidade (20 metros). Ao nível da flexibilidade os alunos são avaliados no teste da flexibilidade dos ombros e no “senta e alcança”, com o desígnio de avaliar a flexibilidade dos membros inferiores.

Analisando o desempenho dos alunos nos testes da força de resistência, foi possível afirmar que, ao nível dos abdominais, cerca de 50% destes precisavam de melhorar o seu resultado, 33% dos alunos encontravam-se na zona saudável e 17% no perfil atlético. No que concerne às flexões de braços, existia uma maior percentagem de alunos que precisava de melhorar o desempenho, correspondendo a aproximadamente 61% da turma. Além disto, 28% dos alunos estavam situados na zona saudável, havendo uma menor percentagem de alunos (11%) com um perfil atlético. Eram notórias muitas lacunas na turma, no que toca às flexões de braços, sobretudo, mas também nos abdominais, na medida em que existia uma percentagem considerável de alunos fora da zona saudável.

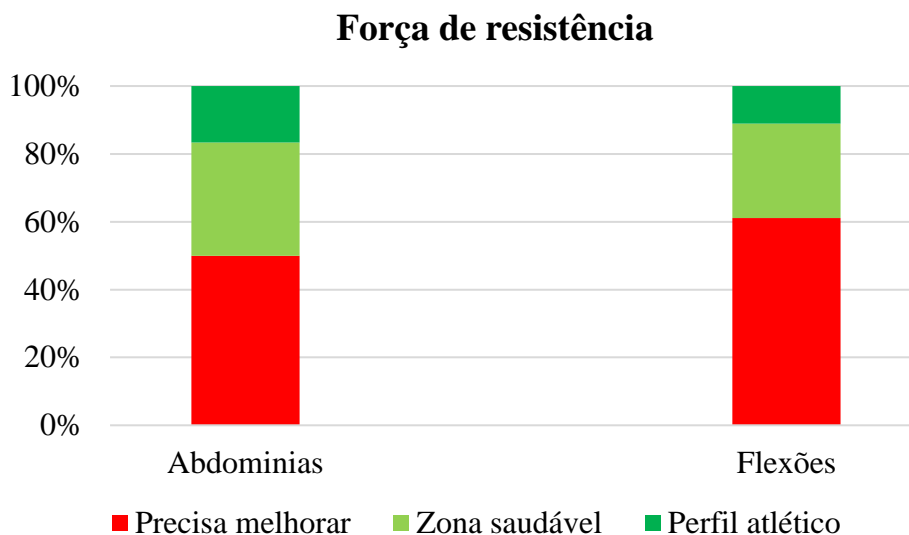


Gráfico 14 - Caraterização da turma relativamente à força de resistência.

No que diz respeito aos testes de força explosiva, podemos afirmar que este foi o parâmetro em que os alunos obtiveram os melhores desempenhos. Relativamente à impulsão horizontal, 67% da turma encontrava-se na zona saudável, 22% estava fora da zona saudável e os restantes 11% apresentavam um perfil atlético, nesta componente. Quanto aos resultados alcançados na impulsão vertical, 44% da turma estava situada na zona saudável e no perfil atlético e apenas 12% precisavam melhorar.

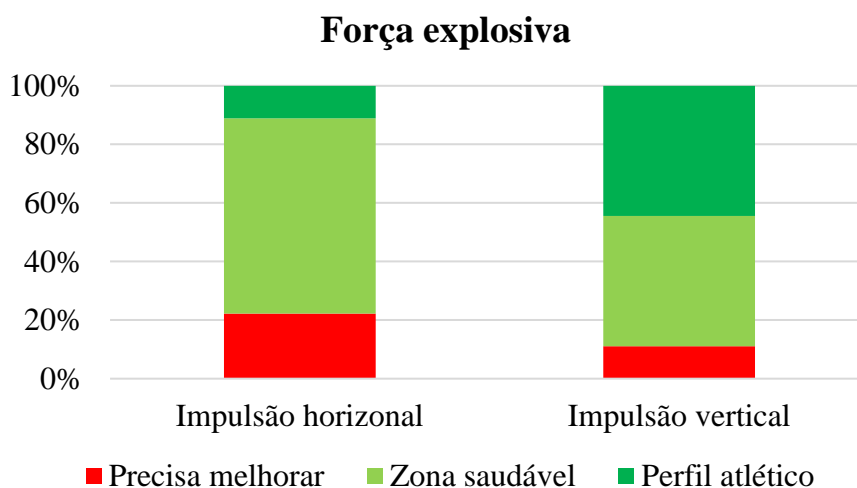


Gráfico 15 - Caraterização da turma relativamente à força explosiva.

Relativamente aos resultados obtidos no teste da agilidade, apurámos que este foi o teste com o pior desempenho por parte dos alunos, visto que cerca de 83% se encontravam fora da zona saudável, estando os restantes 17% dentro da mesma. Neste sentido, a turma apresentava fragilidades visíveis que deviam ser trabalhadas ao longo do ano letivo.

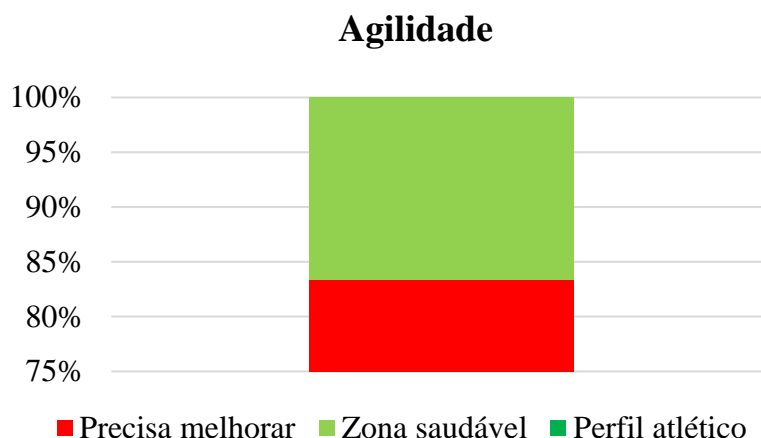


Gráfico 16 - Caraterização da turma relativamente à agilidade.

Tendo em conta os dados obtidos no teste da velocidade, constatámos que cerca de 39% dos alunos precisavam de melhorar o seu desempenho, 33% da turma situava-se na zona saudável e os restantes 28% no patamar de perfil atlético. No geral, a turma teve um desempenho positivo, no entanto, existiam alguns casos que deviam melhorar os resultados alcançados.

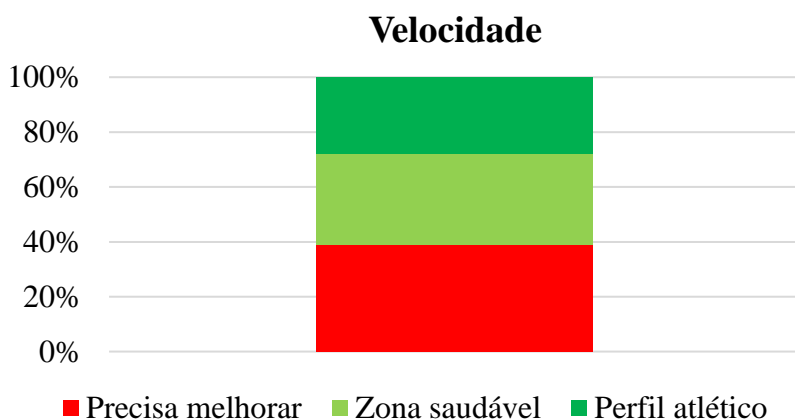


Gráfico 17 - Caraterização da turma relativamente à velocidade.

Relativamente ao teste que avalia a flexibilidade dos membros superiores, foi possível verificar que quase toda a turma conseguiu efetuar o teste, tendo sucesso no mesmo, ou seja, situando-se na zona saudável. Contudo, existiram dois alunos que não conseguiram executar com o membro superior esquerdo e três alunos que não conseguiram executar com o membro superior direito.

Quanto ao desempenho dos alunos no teste “senta e alcança”, que avalia a flexibilidade dos membros inferiores, este foi mais negativo, na medida em que 44% da turma não atingiu a zona saudável, outros 39% estavam inseridos nesta zona e os restantes 17% apresentaram um perfil atlético a este nível. Assim sendo, podemos salientar que a turma possuía algumas lacunas no que respeita à flexibilidade dos membros inferiores.

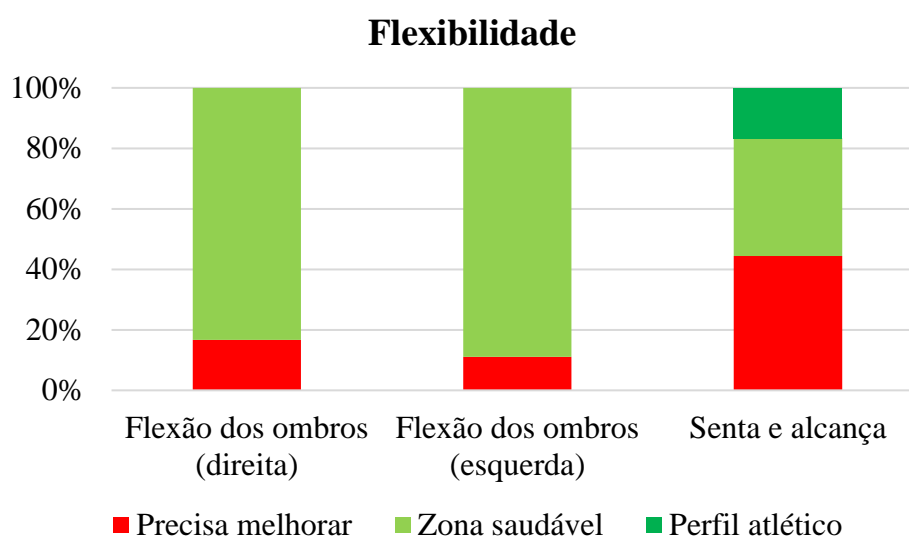


Gráfico 18 - Caracterização da turma relativamente à flexibilidade.

No que concerne à aptidão aeróbia, evidenciámos que cerca de 78% dos alunos não tiveram um desempenho positivo, uma vez que o número de percursos realizados não permitiu que alcançassem a zona saudável. Relativamente aos restantes alunos, 22% encontravam-se na zona saudável. Analisando estes dados, considerámos que a turma também apresentava grandes lacunas ao nível da aptidão aeróbia.

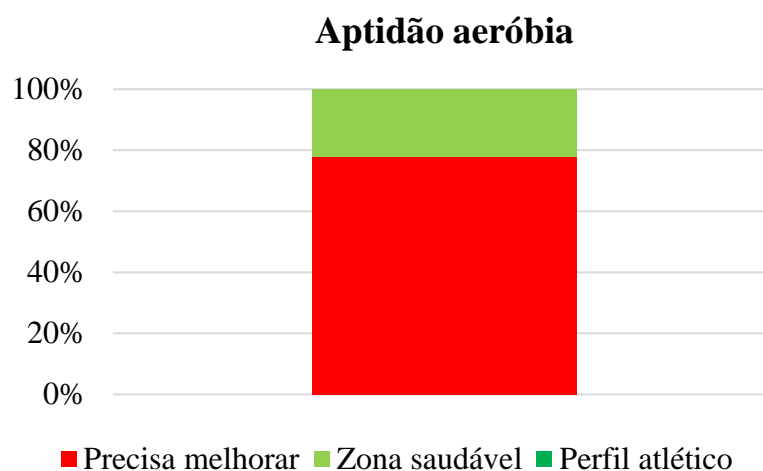


Gráfico 19 - Caracterização da turma relativamente à aptidão aeróbia.

5.1.5 Considerações Finais

Com a realização da caracterização da turma é possível que os docentes adquiram conhecimentos sobre as características dos alunos da turma. Através dos dados obtidos com os instrumentos e testes utilizados, podemos definir estratégias que melhor se adequem às características e necessidades dos alunos da turma.

É importante referir que o desempenho dos alunos pode ter sido afetado pelos seguintes fatores: nervos, desconcentração e falta de compreensão da linguagem utilizada. Além disto, no que diz respeito aos dados sociométricos, três alunos não estiveram presentes quando a restante turma efetuou o teste, o que pode ter, de alguma forma, influenciado a sua inclusão/exclusão nalguns parâmetros.

Relativamente à apresentação dos resultados da caracterização da turma ao conselho de turma, as sensações que os docentes apresentaram relativamente aos alunos da turma, coincidiram com os dados apresentados, tendo os mesmos considerado a apresentação bastante pertinente. Esta atividade foi fulcral uma vez que permitiu o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na turma, através de momentos de trocas de ideias.

5.2. Lecionação à Turma de 10º ano

A presente secção diz respeito à prática pedagógica realizada ao longo do ano letivo 2021/2022 com a turma do 10º ano de escolaridade.

A turma possuía, no seu horário, 2 aulas de 90 minutos por semana, à segunda-feira e à quarta-feira. Desta forma, pode-se verificar os alunos tinham um dia de pausa entre as duas aulas, o que permitia a preservação da condição física e, ao mesmo tempo, uma maior produtividade por parte dos mesmos.

5.2.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O EP diz respeito a um processo em que os professores estagiários têm a possibilidade de desenvolver uma panóplia de atividades, sendo que, cada uma delas possui o seu papel essencial no desenvolvimento de competências determinantes para a formação de futuros docentes de EF. Considerando todas as atividades efetuadas no presente ano letivo, a PL, foi sem dúvida alguma a que teve mais relevo, sendo também a que trouxe mais desafios e motivação.

Deste modo, o EP corresponde a um contexto que possui um cariz formativo e permite que o docente construa a sua própria identidade profissional (Pimenta & Lima, 2004). Assim sendo, no processo E-A, é fulcral que sejam utilizadas metodologias que auxiliem os docentes para que possam intervir de acordo com as características dos seus alunos, daí a necessidade dessa metodologia ter como base o diagnóstico, a prescrição e o controlo (Vicente, Fernando & Lopes, 2017; Lopes, 2010).

Relativamente ao diagnóstico “*não se deve ficar pela identificação dos sintomas, mas procurar conhecer e compreender as suas causas, levantando hipóteses e procurando refutá-las analisando as variáveis que influenciam estas hipóteses, através da quantificação de indicadores*” (Vicente, Fernando & Lopes, 2017, p.88).

Apenas após ser efetuado o diagnóstico é que se poderá passar à “*prescrição de exercícios que permitam, com uma intencionalidade, alcançar os objetivos visados sem esquecer o ponto de partida que nos foi dado a conhecer pelo diagnóstico*” (Vicente, Fernando & Lopes, 2017, p.88). Ao nível da prescrição, os exercícios efetuados devem permitir que ocorra adaptação por parte dos alunos.

Posto isto, temos o controlo que ocorre “*de modo a verificar se a prescrição está a produzir os resultados pretendidos permitindo alcançar os objetivos visados, verificando se a evolução se está a dar no sentido pretendido*” (Vicente, Fernando & Lopes, 2017, p.88).

De forma a gerir o processo E-A, é também necessário organizar e articular recursos: espaciais, temporais, humanos e materiais. Além disto, será também essencial aplicar estratégias de ensino que potenciem o processo E-A (Lück, 2012).

O termo E-A tem vindo a evoluir, sendo que o foco deixou de ser o docente como transmissor do conhecimento, para ser o aluno (Freitas *et al.*, 2016). Quer isto dizer que, tal como é mencionado por Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), o centro do processo E-A passa a ser o aluno, sendo o docente um catalisador do processo ao nível do pensamento crítico do aluno, acerca do mundo atual.

Deste modo, atualmente é então fundamental que ocorra a personalização do processo E-A, de forma que o docente intervenha consoante as potencialidades, necessidades e fragilidades da turma, contudo, não é tarefa fácil (Almada *et al.*, 2008).

Finalizando, ao longo do processo E-A, apesar desta ter sido uma tarefa desafiadora, um dos propósitos foi que os alunos estivessem no centro do processo, através do uso de uma panóplia de estratégias pedagógicas, de forma que desenvolvessem competências, não só ao nível da EF, mas também que lhes permitissem atuar no seu dia a dia.

5.2.2. Planeamento Anual

O planeamento possibilita que o processo E-A seja orientado de modo que sejam potenciadas aprendizagens significativas nos alunos (Matos, 2010, citado por Inácio *et al.*, 2014).

Assim sendo, também Bossle (2002) completa referindo que o ato de planear é fulcral para que o trabalho dos docentes seja orientado, de modo que estes intervenham com organização e contextualização.

Libâneo (1994) refere que o planeamento corresponde a um processo cujo propósito é fazer com que haja uma articulação entre o trabalho realizado no âmbito da escola e o contexto social, pois este está ligado a características: económicas, culturais e políticas, da sociedade em se insere.

O planeamento anual diz, portanto, respeito a um momento reflexivo e organizativo que precede o processo E-A, uma vez que, na sua conceção, são tomadas decisões didático-metodológicas (Bento, 2003).

De acordo com Bossle (2002), o planeamento anual afirma-se como um documento orientador perante a PL, que permite organizar objetivos e princípios pré-determinados. Assim sendo, deve ser realizado continuamente, tendo em consideração a realidade contextual em que o docente se insere.

O plano anual de atividades é um instrumento tático de planificação, que possibilita que diversas estratégias a desenvolver sejam enquadradas. Estratégias estas que podem propiciar pensamentos diferenciados, inovadores e métodos de trabalho novos, que possibilitem o descobrimento e encadeamento de saberes, para que haja compreensão e intervenção no contexto real (Rosinha, 2014).

Para que tenhamos um plano anual adequado Jacinto *et al.* (2001) referem que é preciso considerar os seguintes aspetos: (i) potencialidades e dificuldades dos alunos identificados na avaliação diagnóstica (AvD); (ii) preferências da turma; (iii) objetivos de cada matéria de ensino; (iv) decisões do grupo disciplinar de EF; (v) estratégias relativas aos modelos de ensino; (vi) os métodos de avaliação; (vii) o calendário escolar; (viii) os recursos materiais e espaciais disponíveis e (ix) as condições atmosféricas.

Uma vez que o planeamento anual é determinante de forma a orientar o processo E-A, foi necessário ter em consideração diversos documentos aquando da sua realização. Assim sendo, após nos terem sido fornecidas informações relativamente ao ano de escolaridade da turma em que iríamos efetuar o EP, foram analisados uma série de documentos referentes à escola em que efetuaríamos a PL. Os documentos que auxiliaram na realização do planeamento anual, foram: o RIE, o PEE, o PAE e ainda o calendário escolar do ano letivo 2021/2022, da EBSGZ.

No que respeita ao RIE, este permitiu-nos aceder a informações relativamente ao funcionamento da EBSGZ, ao nível da sua gestão e administração, acerca dos direitos e deveres dos elementos pertencentes à comunidade escolar e do funcionamento das instalações desportivas ao nível da EF. Dados estes importantes conhecer para percebermos o que podia ou não condicionar a PL.

O PEE permitiu-nos compreender a história da escola, os seus princípios, valores, missão e visão. Além disto, foi possível aceder aos pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e ainda às estratégias e metas a alcançar entre 2018-2022.

Por sua vez, o PAE, possibilitou-nos visualizar os objetivos e o programa de atividades previstas para o ano letivo 2021/2022.

Após analisarmos os documentos específicos da EBSGZ, foram consultados os documentos relativos às AE e ao PASEO.

No que concerne às AE, permitiu-nos aferir os objetivos gerais da disciplina de EF e as matérias de ensino a serem abordadas no 10º ano de escolaridade, bem como os respetivos conteúdos nas diversas áreas: AptF, conhecimentos e atitudes.

Quanto ao PASEO, o mesmo possibilitou a nossa compreensão acerca das competências, valores e princípios que os alunos devem ter adquiridos no final da escolaridade obrigatória. O PASEO, segundo Martins *et al.* (2017), tem como objetivo ajudar ao nível da organização e gestão de currículos, na definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos que devem ser utilizados na lecionação.

Após analisados todos estes documentos, foi necessário obter outros dados relativamente à escola, através de uma reunião com o orientador cooperante e com os novos professores de EF que iriam integrar a escola no ano letivo 2021/2022. Estes dados eram relativos aos recursos materiais e espaciais disponíveis para a prática de EF, às matérias de ensino a lecionar para cada ano de escolaridade e ainda ao nível dos critérios avaliativos definidos para a disciplina.

A etapa seguinte foi então aplicar o projeto EFERAM-CIT, sensivelmente nos primeiros 15 dias de aulas. Assim sendo, foram aplicados diversos testes, questionários e entrevistas, que permitiram recolher dados de cada aluno, que sem dúvida alguma foram também cruciais para a realização do planeamento anual. Estes dados permitiram que fosse efetuada a caracterização da turma, tendo acesso a informações que possibilitaram a identificação de possíveis fragilidades, potencialidades e necessidades do grupo ou individuais.

Em seguida, foi efetuada a avaliação inicial das diversas matérias de ensino, no entanto, importa referir que o processo avaliativo ocorreu ao longo de todo o ano através da AvF, sendo que esta, ao possibilitar verificar e quantificar o desenvolvimento dos alunos (Simões, Fernando & Lopes, 2014), irá permitir que o professor ajuste e adapte as situações de aprendizagem, tendo em conta as capacidades dos mesmos.

Araújo (2007) refere que, neste contexto, a avaliação formativa (AvF) assume um papel fulcral ao nível do desenvolvimento do currículo, pois só assim irá permitir que o ensino e planeamento possam sofrer reformulações, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Assim sendo, o plano anual não foi um documento fechado, ou seja, o mesmo foi alvo de inúmeras alterações ao longo do ano, de forma que fosse ajustado do melhor modo possível às potencialidades e necessidades da turma. Foi também ajustado a situações imprevisíveis que foram surgindo, nomeadamente em dias cujo clima estava adverso e não foi possível utilizar o espaço destinado; nos momentos em que os espaços desportivos foram ocupados para a realização de determinados eventos e ainda quando surgiram ações de sensibilização/formação em que a turma participou, no horário de EF.

Por fim, apesar do planeamento anual ter sido diversas vezes reformulado, devido a todos os aspetos anteriormente mencionados, consideramos que o planeamento seguido foi eficiente, no sentido em que possibilitou trabalhar as necessidades, potencialidades e fragilidades dos alunos da turma. O planeamento anual efetuado permitiu uma adequação da intervenção de acordo com o contexto da escola, com os objetivos definidos para o 10º ano de escolaridade, tendo estimulado a aprendizagem dos alunos e permitido organizar os recursos materiais e temporais. Consideramos que a realização do mesmo deu mais segurança ao longo da intervenção, uma vez que permitiu organizar e antever diversas situações, evitando, deste modo, um maior número de situações incertas.

5.2.3. Estruturação das Matérias de Ensino

De acordo com o calendário escolar do ano letivo 2021/2022 previsto para o ensino secundário na EBSGZ, previa-se a lecionação de 64 blocos de 90 minutos (128 aulas de 45 minutos). Destes, no primeiro semestre estavam previstos 30 blocos de 90 minutos (60 aulas de 45 minutos) e no segundo semestre, 34 blocos de 90 minutos (68 aulas de 45 minutos) (Apêndice 1).

Considerando o documento das AE para a EF, no que se destina ao ensino secundário, mais concretamente ao 10º ano de escolaridade, os alunos devem ter a oportunidade de aperfeiçoar duas matérias da subárea de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), uma matéria da subárea de Ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas

Expressivas (ARE) (Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais) e duas matérias nas subáreas do Atletismo, Patinagem, Raquetes e outras.

No que concerne às matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo, os grupos disciplinares de EF (260 e 620) definiram as matérias a abordar em cada ciclo e ano de ensino, sendo que, para o 10º ano, as matérias a desenvolver eram: Basquetebol, Badminton, Dança, Tênis de Mesa/ Tênis, Andebol e Ginástica (Solo e Acrobática).

Contudo, importa referir que as AE também alertam para *“a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos”* (Direção-Geral da Educação, 2018c, p.2). Uma vez que a turma era de 10º ano e pretendia-se que fosse posto em prática um projeto de turma com o intuito de ser continuado ao longo de 3 anos, as matérias foram lecionadas indo ao encontro das fragilidades, necessidades e potencialidades dos alunos.

Tendo em consideração as matérias de ensino a abordar que o grupo de EF da escola definiu no ano letivo 2021/2022, foi possível apurar que existia uma incoerência, quando comparámos com as diretrizes das AE. As diretrizes aludem que apenas deve ser abordada uma matéria da subárea da Ginástica, contudo, tanto a Ginástica de Solo como a Acrobática constam na planificação realizada pelo grupo de EF. Apesar das diretrizes do grupo e, por verificarmos que a turma não possuía os elementos básicos da Ginástica de Solo consolidados, considerámos que não seria a melhor estratégia abordar a Ginástica Acrobática. Esta opção surgiu, pois considerou-se que, para que fossem realizadas algumas figuras da Ginástica Acrobática seria necessário que os alunos possuíssem diversos elementos da Ginástica de Solo consolidados, o que não se verificava.

Além disto, apesar das AE referirem que os alunos devem ter a oportunidade de aperfeiçoar duas matérias da subárea dos JDC, foram abordadas três (Basquetebol, Futebol e Voleibol), no sentido de aumentar o número de vivências, uma vez que os alunos se encontravam no último ciclo de ensino obrigatório.

A escolha das matérias a lecionar no presente ano letivo e o momento em que estas foram abordadas, ocorreu tendo em consideração as necessidades dos alunos, as diretrizes presentes nas AE, as orientações executadas pelo grupo de EF relativamente ao 10º ano de escolaridade e ainda o sistema de rotação das instalações desportivas. Foi necessário considerar as instalações atribuídas, uma vez que algumas matérias de ensino requeriam

espaços específicos. Além destes aspetos, foi também considerado o projeto EFERAM-CIT, para a seleção das matérias de ensino que seriam abordadas.

Através deste projeto efetuaram-se as avaliações do FITescola, que nos permitiram verificar os baixos índices de AptF da turma, daí termos optado por recorrer ao Modelo de Educação Desportiva (MED) ao nível da AptF. Com o projeto, os alunos responderam também a diversos questionários que nos permitiram obter informações ao nível das suas vivências nas demais matérias de ensino, tendo também sido considerado o seu grau de motivação para as mais diversas matérias.

Deste modo, na tabela que se segue pode ser visualizada a distribuição das matérias de ensino pelos dois semestres:

Tabela 1 - Planificação das aulas da turma de 10ºano (ano letivo 2021/2022).

Semestres	Matérias de Ensino	Nº de aulas de 45 minutos
1º	Questionários e COGTEL	2
	FITescola	2
	Futebol/Basquetebol	14
	Voleibol/Badminton	12
	Aptidão Física/Voleibol/Badminton	6
	Aptidão Física/Basquetebol	2
	Aptidão Física/Basquetebol/Futebol	4
	Aptidão Física/Ténis	4
	Aptidão Física/Ginástica	6
	Aptidão Física	3
Outras (visita de estudo, formações, aulas teóricas)	5	
2º	Aptidão Física /Ginástica	6
	Aptidão Física /Ténis	10
	Aptidão Física/Futebol	2
	Aptidão Física	5
	ARE/Ginástica	10
	ARE	11

	Matérias de Ensino	Nº de aulas de 45 minutos
	Ténis	2
	Futebol	4
	Orientação-Geocaching-Canoagem	2
	Orientação	2
	FITescola	5
	Outras (formações, palestras, Ação-Individual)	9

Tendo em consideração que os JDC-I (Jogo Desportivos Coletivos de Invasão) se apresentam como matérias nucleares, era de esperar que os alunos já tivessem tido contacto com as mesmas. Através de um questionário realizado no início do ano, foi possível comprovar este aspeto, uma vez que todos os alunos mencionaram ter vivências em todos os JDC-I. No entanto, a turma de 10º ano resultou da junção de diversas turmas, sendo poucas as informações anteriores sobre os alunos, pelo que optámos pelo Futebol e pelo Basquetebol, por apresentarem princípios de jogo transversais. Recorremos a uma abordagem politemática, maioritariamente, quer apenas entre as duas matérias de ensino, quer em conjunto com a AptF, de forma a rentabilizar o espaço disponível e a aumentar a motivação dos alunos.

A abordagem politemática entre Basquetebol e Futebol, ocorreu sobretudo com as duas matérias de ensino a serem realizadas em simultâneo. Relativamente às aulas politemáticas entre estas duas matérias de ensino e a AptF, decidimos que esta última seria efetuada nos primeiros 45 minutos de aula. Além disto, optámos por algumas aulas monotemáticas na matéria de Futebol, de forma a consolidar alguns aspetos que ficaram menos bem consolidados.

Quanto à AptF, o MED foi aplicado, com o intuito de ir ao encontro nas necessidades dos alunos nesta matéria, através dos resultados obtidos nos testes de avaliação realizados no início do ano letivo. Decidimos que seriam aplicados 45 minutos de AptF através do MED e os restantes 45 minutos seriam para abordar Basquetebol, Futebol, Voleibol, Badminton, Ténis ou Ginástica, consoante a planificação das aulas para a turma, quer para o primeiro semestre, quer para o segundo, de forma a rentabilizar o espaço, ou seja, recorreremos a uma abordagem politemática.

No que concerne ao Voleibol e ao Badminton, também foi possível apurar que os alunos já tinham vivências em ambas as modalidades. Estas foram lecionadas em aulas politemáticas, no sentido de rentabilizar os espaços e também pelo facto de o RIE mencionar que não podiam ser lecionadas nos campos exteriores. No que concerne ao Ténis, os alunos mencionaram ter vivências na modalidade. Apenas 2 referiram não ter vivências, no entanto, ao nos depararmos com as dificuldades dos alunos ao nível do Badminton, considerámos que poderia ser importante os alunos terem mais vivências nos desportos de raquetes. A matéria de ensino de Ténis foi abordada por último, uma vez que envolvia aspetos técnicos de complexidade superior, podendo ser realizado *transfer* das matérias abordadas primeiramente para o Ténis, facilitando a sua abordagem. Esta matéria foi abordada em aulas politemáticas, mas também em algumas monotemáticas.

Quanto à matéria de ensino de Ginástica, os alunos mencionaram ter poucas vivências e vários referiram mesmo não ter vivências, o que, juntamente com o facto desta matéria pertencer ao conjunto de matérias definidas pelo grupo de EF, neste ano de escolaridade, fez com que a mesma fosse opção para a turma. Recorremos a uma abordagem politemática, em conjunto com a AptF e com as ARE, tendo a Ginástica sido realizada nos últimos 45 minutos de aula.

No que respeita às ARE, a intervenção incidiu nos movimentos locomotores, não locomotores, nas Danças Sociais e Tradicionais, isto porque, uma vez mais, no questionário realizado no início do ano letivo, mais de metade da turma mencionou não ter vivências nesta matéria de ensino. Recorremos sobretudo a aulas politemáticas, sendo que nos 45 minutos seguintes foi abordada a matéria de Ginástica. Além disto, foram utilizadas aulas monotemáticas, de forma a consolidar melhor alguns aspetos, uma vez que a turma apresentava dificuldades nesta matéria de ensino.

Os dois blocos de 45 minutos de Orientação disseram respeito a uma atividade realizada no âmbito da intervenção na comunidade, juntamente com uma turma de 7º ano de escolaridade da escola. Quanto aos outros dois blocos, referentes a Orientação-*Geocaching*-Canoagem, estes foram efetuados no âmbito da ação de extensão curricular. A abordagem destas atividades, embora de curta duração, surgiu pelo facto de a turma ser de 10º ano, assim sendo, pretendíamos aumentar o número de vivências dos alunos, uma vez que se encontravam no último ciclo de ensino obrigatório, tendo também sido consideradas as motivações dos alunos.

Quanto à sequência das matérias de ensino, esta foi considerada com base em dois modelos:

- Modelo por blocos, em que a aprendizagem é concentrada (Gonçalves, 2013);
- Modelo por etapas, em que a aprendizagem é distribuída (Gonçalves, 2013).

No modelo organizativo por blocos, a avaliação inicial é efetuada dentro de cada bloco de matéria, potenciando deste modo que sejam definidos objetivos por blocos de matérias de ensino, a atingir no final do bloco (Gonçalves, 2013). Este modelo é facilmente ajustado ao sistema de rotação das instalações desportivas, no entanto, existe o risco de o trabalho não ser realizado de forma contínua (Gonçalves, 2013).

No que respeita ao modelo por etapas, tal como já referido, a aprendizagem dá-se de forma distribuída, ou seja, os conteúdos são distribuídos ao longo do ano, de modo a serem consolidados a longo prazo (Gonçalves, 2013). Neste modelo, a avaliação inicial ocorre no início do ano letivo, possibilitando ajustar o planeamento às necessidades e capacidades dos alunos. Este modelo possibilita que as matérias de ensino sejam lecionadas com duração distinta, variando consoante o que os alunos necessitam e o que o professor pretende, sendo mais complexo em termos organizativos (Jacinto *et al.*, 2001).

Tendo em consideração estes aspetos, para a leção das matérias de AptF, Ginástica, Ténis e Futebol, foi utilizada uma abordagem por etapas, uma vez que os conteúdos foram lecionados ao longo do ano letivo, tendo as matérias de ensino, duração distinta. Já o Basquetebol, as ARE, o Badminton e o Voleibol foram lecionadas consoante o modelo por blocos, uma vez que os conteúdos não foram distribuídos ao longo do ano letivo.

Em tons conclusivos, consideramos que o facto de termos implementado uma aprendizagem de algumas matérias distribuída ao longo do ano letivo foi benéfico de forma que houvesse um trabalho contínuo, de acordo com as necessidades dos alunos.

5.2.4. Unidades Didáticas

Nos dias de hoje, os docentes devem implementar um processo E-A que se ajuste ao nível de competências dos alunos.

Deste modo, as Unidades Didáticas (UD) fazem parte da PL, possibilitando que os professores adequem as estratégias de ensino das mais diversas matérias, ao nível dos alunos, ou seja, as UD possibilitam que o docente oriente a sua intervenção, indo ao encontro daquelas que são as necessidades dos seus alunos (Bento, 2003).

Também Almada *et al.* (2008) afirmam que as matérias de ensino a serem abordadas devem ser selecionadas com o intuito de possibilitarem o desenvolvimento individual dos alunos e de serem meios que privilegiem a sua própria transformação.

Ora, se os docentes pretendem que tal aconteça, devem ter o domínio das matérias que pretendem lecionar, pois só assim poderão adaptá-las às necessidades dos alunos, assim, o professor:

“assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” e ainda “fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II – Dimensão profissional, social e ética).

Considerando estes aspetos, foi necessário efetuar documentos, ou seja, as UD, que auxiliassem na estruturação e organização pormenorizada dos conteúdos a serem abordados ao longo do presente ano letivo. Estas UD foram organizadas por matérias de ensino isoladas ou por grupos de matérias.

Para Not (1991, citado por Carmona, 2012) as UD devem propiciar diversas características, tais como: desenvolver atividades e metodologias variadas; propiciar a motivação e interesse dos educandos; estimular as aprendizagens em grupos/equipas; promover aprendizagens com significado, contextualizadas e úteis; e colaborar ao nível do trabalho interdisciplinar.

Cada UD deve compreender as seguintes tarefas (Quina, 2009): atribuição do número de aulas; definição ou atualização dos objetivos e dos conteúdos; calendarização e planificação dos “pontos altos” previstos; definição dos recursos espaciais e materiais e definição dos momentos avaliativos.

De acordo com Quina (2009), os docentes, quando planificam uma UD, devem ter em consideração os seguintes princípios:

- Princípio da repetição: as habilidades desportivas serão dominadas se forem repetidas diversas vezes e em contextos diferentes;
- Princípio da abordagem concentrada da matéria: possibilita que os alunos tenham tempo para praticar e consolidar os conteúdos;
- Princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas: diversificar, numa mesma aula, os exercícios, de modo que estes trabalhem competências distintas;
- Princípio da especificidade: integrar situações significativas e específicas, que se assemelhem à realidade;
- Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade: alterar os exercícios, a organização da turma e o nível de exigência de aula para aula, ou seja, ir progredindo aos poucos nas tarefas propostas.

Cada uma das UD efetuadas possui as suas próprias características, não se distinguindo apenas pela matéria abordada, mas também ao nível dos recursos utilizados e das próprias necessidades dos alunos. Para a construção das UD, foi uma vez mais considerada a documentação usada para a conceção do planeamento anual.

Deste modo, após análise efetuada à literatura recolhida, as UD planeadas e postas em prática continham os seguintes tópicos:

1. **Enquadramento:** identificação e justificação das matérias de ensino incluídas na UD, de acordo com as AE e com os critérios definidos pelo grupo de EF da EBSGZ.
2. **Caraterização da/s matéria/s de ensino:** enquadrando-as com os conteúdos presentes nas AE e apresentando literatura acerca das mesmas.
3. **Avaliação diagnóstica:** apresentação dos resultados obtidos na AvD.
4. **Justificação e pertinência:** consoante os resultados dos questionários e /ou testes efetuados no início do ano letivo.
5. **Objetivos:** apresentação dos objetivos, gerais, às matérias de ensino abordadas e específicos, a cada matéria de ensino.
6. **Recursos (temporais, materiais e espaciais) e cronograma:** apresentação dos recursos utilizados na UD e do cronograma de estruturação dos conteúdos.

7. **Estratégias pedagógicas:** identificação dos modelos, métodos, funções e estilos de ensino utilizados.
8. **Balanco da unidade didática:** reflexão acerca da evolução dos alunos ao longo da UD, recorrendo essencialmente à avaliação sumativa (AvS).

A decisão de uma UD de JDC-I (Futebol e Basquetebol), teve por base o facto de ambas as matérias de ensino possuírem princípios básicos transversais, assim, pretendia-se, através da matéria mais motivante e atrativa (Futebol), trabalhar conteúdos transversais à matéria de Basquetebol. A decisão de abordar a matéria de ensino de Futebol ao invés do Andebol, deu-se tendo em vista a motivação dos alunos, com base nas respostas ao “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*”. Além de que, o Futebol possui princípios básicos transferíveis para a matéria de Andebol. Deste modo, os JDC-I são jogos em que é utilizado o mesmo espaço de jogo, pelas duas equipas, com atuações simultâneas sobre o objeto de jogo, visando marcar mais golos que os oponentes, como é o caso do Andebol, Basquetebol e do Futebol (Prudente, 2006; Prudente, 2013).

De acordo com Prudente (2014), os JDC-I, ao nível do processo E-A e da avaliação, devem privilegiar que os jogos e as suas dinâmicas sejam compreendidos, compreendendo também que a execução possui uma parte tática, implicando assim que não se deva descontextualizar as habilidades do jogo, uma vez que estas dependem também da tomada de decisão.

Relativamente decisão de realizar uma UD de AptF, teve por base os resultados obtidos pela turma relativamente aos testes do FITescola (2017), ou seja, à AvD realizada no início do ano letivo, referente a esta matéria de ensino. Além disto, considerámos importante que a AptF fosse desenvolvida porque representava um dos 3 domínios em que os alunos seriam avaliados, correspondendo a 15% da sua nota. Outro aspeto a considerar foi a importância que este conteúdo pode ter no futuro dos alunos, depois do ciclo de escolaridade obrigatória, ao possibilitar reforçar o gosto pela prática regular de atividade física (Direção-Geral da Educação, 2018a) e, deste modo, a perpetuação de um estilo de vida saudável.

Quanto à UD de Voleibol, Badminton e Ténis, apesar de o Voleibol ser predominantemente caracterizado como JDC e o Ténis e o Badminton, como Desportos de

Confrontação Direta, possuindo diferenças entre eles, foram englobados na mesma UD, por também incluírem aspetos que são transversais, nomeadamente:

- Predomínio do uso dos membros superiores, através de gestos técnicos similares, apesar da utilização ou não de instrumento (como raquete);
- Não se poder invadir o campo adversário;
- Contacto com o adversário ser realizado com um objeto entreposto (rede);
- Troca alternada do objeto de jogo (bola ou volante), por cima da rede;
- Gestos técnicos com características semelhantes.

Além disto, por exemplo, no caso do Voleibol, foram introduzidos alguns exercícios em que a bola poderia bater uma vez no solo antes de os alunos a controlarem, havendo transferência para a matéria de ensino de Ténis, lecionada posteriormente.

A opção por realizar uma UD de Ginástica surgiu com base nas respostas ao “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*”, efetuado no início do ano letivo, relativamente às vivências desportivas dos alunos, uma vez que metade da turma mencionou não ter vivências ao nível da Ginástica de Aparelhos, 8 alunos mencionaram não possuir vivências ao nível da Ginástica Acrobática e 4 na Ginástica de Solo, daí termos considerado que seria importante proporcionar aos alunos esta matéria de ensino.

A realização da UD de ARE teve também por base as respostas fornecidas pelos alunos aos questionários efetuados no início do ano letivo, tendo sido possível averiguar que mais de metade da turma não tinha vivências nas diferentes abordagens das ARE, apesar destas serem obrigatórias. O facto de a turma ter poucas vivências também levou a que, no mesmo questionário, tivessem mencionado que o nível de motivação para a abordagem das ARE, era de um modo geral, bastante reduzido, contudo, considerou-se que seria pertinente a sua abordagem.

De acordo com Bento (2003) a duração de cada UD irá estar dependente da quantidade de conteúdos a trabalhar; do grau de dificuldade das tarefas; das necessidades ao nível da estrutura e organização de todo o processo; e ainda das próprias características dos alunos da turma. Deste modo, a duração de cada UD foi considerada tendo em vista os objetivos que se pretendiam alcançar. Por exemplo, ao nível da AptF a duração foi superior quando comparamos com as restantes UD, uma vez que o modelo utilizado assim o exigia, bem como as próprias lacunas que a turma possuía.

No presente ano letivo e, considerando as grandes lacunas da turma nas mais diversas matérias de ensino, o foco principal foi o desenvolvimento dos conteúdos mais básicos e permitir a consolidação de conteúdos que fossem transversais a diversas matérias de ensino. Isto, para que, no ano seguinte, as matérias sejam mais aprofundadas, uma vez que os alunos já terão consolidado os principais aspetos de cada matéria de ensino. Recorreremos predominantemente a uma abordagem através de aulas politemáticas de forma a aumentar a motivação dos alunos. As aulas monotemáticas, surgiram sobretudo de forma a consolidar alguns aspetos que não ficaram tão bem consolidados em abordagens anteriores.

Um exemplo de UD pode ser consultado no apêndice 2.

5.2.5. Plano de Aula

Segundo Castro, Tucunduva e Arns (2008), o plano de aula (PdA) é fundamental para que ocorra a gestão do processo E-A, servindo para orientar o docente relativamente à estrutura e aos aspetos organizativos de cada aula, de forma que sejam alcançados os objetivos pretendidos.

Os docentes, quando elaboram os PdA devem considerar os seguintes aspetos: a sua personalidade, as características dos alunos, em termos psicológicos, sociais e cognitivos e o contexto social dos alunos, de forma a selecionarem as estratégias que melhor se adequam às capacidades e fragilidades da turma, para que todos possam ter sucesso (Moretto, 2007; Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

Também para os docentes em início de carreira, a conceção dos PdA é fulcral, de forma a obterem confiança, uma vez que os podem consultar, esclarecendo as suas dúvidas e facilitando o acompanhamento dos alunos (Schmitz, 2000; Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

Para Quina (2009), o modelo de PdA mais utilizado nas aulas de EF é o tripartido. Neste modelo, a aula divide-se em três momentos principais, nomeadamente: o inicial, o intermédio e o final. Relativamente ao momento inicial, compreende 10-25% do tempo de aula e possui dois grandes objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a ativação funcional do organismo (Quina, 2009). O momento intermédio, constitui 50-70% do tempo de aula, sendo, portanto, a parte mais longa. Este momento possui os

seguintes objetivos principais: ensinar as novas matérias, colocá-las em prática, consolidar/aperfeiçoar as matérias previamente lecionadas e ainda trabalhar as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos (Quina, 2009). A terceira e última parte, contempla 10-15% do tempo de aula e pretende que o organismo retome as suas condições iniciais, ou seja, prévias aos exercícios (Quina, 2009).

No entanto, importa referir que, seja qual for o modelo de PdA selecionado, o mesmo deve respeitar os seguintes aspetos de forma clara e objetiva (Quina, 2009):

- Os objetivos a alcançar;
- Exercícios de aprendizagem adequados para que sejam alcançados os objetivos definidos;
- As componentes críticas e regras a serem cumpridas pelos alunos na realização da tarefa;
- A duração de cada tarefa ou o número de repetições;
- A organização da turma;
- Os recursos materiais e espaciais necessários para a tarefa.

No que respeita à estrutura utilizada para o PdA, a mesma baseou-se em diversos planos de anos anteriores, construído de forma a ser um documento simples e prático. Assim sendo, o mesmo é composto por um cabeçalho que contém: (i) o nome da escola; (ii) o nome do docente; (iii) a turma; (iv) o nº de alunos; (v) a/s matéria/s de ensino; (vi) a instalação; (vii) a data/hora; (viii) o nº da aula; (ix) a duração da aula e os (x) materiais (apêndice 3).

Além destes aspetos que compõe o cabeçalho, o PdA contempla: (i) os objetivos gerais da aula; (ii) o tempo parcial de cada exercício; (iii) o tempo total da aula; (iv) os exercícios e objetivos específicos; (v) a descrição/operacionalização do exercício e respetivas variantes e (vi) a reflexão da aula.

Uma das principais dificuldades sentidas na fase inicial da PL foi sobretudo o querer cumprir escrupulosamente o PdA, sendo que, durante as aulas, este era consultado diversas vezes para que fosse cumprido, contudo, com o passar do tempo, esta dependência foi diminuindo e o à-vontade foi aumentado.

Outra dificuldade foi o querer controlar em demasia o tempo estipulado para os exercícios, contudo, fomo-nos apercebendo que nem sempre era possível cumprir os

tempos previstos, sendo o importante verificar a execução dos alunos e o grau de compreensão dos exercícios. Ou seja, um exercício que tínhamos previsto para 10 minutos poderia levar 20 minutos para os alunos compreendessem e para que fossem alcançados os objetivos pretendidos.

Deste modo, foi necessário, ao longo do EP, aprender a lidar com a imprevisibilidade que caracteriza as aulas de EF, pois, mesmo que o PdA esteja bem estruturado e elaborado, o docente deve-se saber adaptar no momento a situações adversas que possam surgir, lendo o contexto envolvente. Assim sendo, é fulcral a reflexão acerca de cada aula, para averiguarmos o que correu bem ou menos bem, com o intuito de melhorarmos a nossa intervenção e evoluirmos enquanto docentes estagiários.

5.2.6. Intervenção Pedagógica

O processo E-A tem como intuito que sejam produzidas mudanças comportamentais nos alunos, recorrendo a uma confrontação ativa com as diversas matérias de ensino, através da reciprocidade entre a atividade do docente e do aluno (Mosston, 1988).

Assim sendo, os métodos, estilos e modelos de ensino correspondem a formas de ensinar. Os métodos e estilos utilizam-se para ensinar “*conteúdos e objetivos de curto prazo*” (Quina, 2009, p.47), enquanto os modelos dizem respeito à estrutura e concretização das “*unidades de ensino ou à forma de abordagem das modalidades desportivas no seu conjunto*” (Quina, 2009, p.47). Desta forma, um modelo pode englobar diversos métodos e estilos de ensino.

Apesar de serem inúmeros, nesta secção serão apenas apresentados os modelos, métodos, funções e estilos de ensino utilizados ao longo do processo E-A, que considerámos serem os mais adequados de acordo com as características, necessidades dos alunos e com o próprio contexto, de forma a fomentar um ensino de qualidade.

5.2.6.1. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são uma espécie de guião que o docente prepara, seguindo-o posteriormente para propiciar aos alunos situações concretas, para que aprendam e desenvolvem as diferentes matérias de ensino (Ricardo, 2005).

São diversos os modelos de ensino existentes, contudo, ao longo da intervenção pedagógica recorreremos a quatro modelos, nomeadamente: o MED (Hastie, 2011, Mesquita, 2012 & Siedentop, 2002), o Modelo de Instrução Direta (MID) (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013), o Modelo Desenvolvimental (MD) (Mesquita, Pereira & Graça, 2009) e o Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013).

Deste modo, serão apresentados cada um destes modelos, recorrendo a exemplos da sua aplicação e à apresentação de algumas vantagens e desvantagens dos mesmos.

5.2.6.1.1. Modelo de Educação Desportiva

Hastie (2011), Mesquita (2012) e Siedentop (2002) referem que o MED diz respeito a uma abordagem caracterizada por: (i) colocar o aluno no centro do processo E-A; (ii) promover uma diminuição de obstáculos ao nível do envolvimento e das oportunidades de sucesso, através do ganho de competências motoras, pessoais e sociais; (iii) permitir fidelizar o aluno à prática desportiva e (iv) fornecer experiências desportivas verdadeiras e orientadas de forma pedagógica, em contexto escolar.

No MED, os alunos conhecem e valorizam as tradições e os rituais relativos ao desporto, distinguindo uma boa ou má prática, seja qual for o papel que desempenham. Deste modo, promove uma prática desportiva culta (Mesquita, 2012).

Soares e Antunes (2016) mencionam que os docentes possuem um papel de supervisão das atividades organizadas pelos alunos, intervindo em situações que requerem mais atenção em termos de ensino e ao nível das correções. Contudo, para que o papel do docente resulte, os alunos devem ser capazes de desenvolver a sua organização e trabalho em equipa.

Siedentop (1994) refere que existem seis características principais do desporto utilizado no MED, de forma a tornar as experiências as mais autênticas possíveis, nomeadamente (i) épocas; (ii) filiação; (iii) competição; (iv) manutenção de registo; (v) festividade e (vi) eventos culminantes.

Hastie, Ojeda e Luquin (2011) mencionam que o MED, quando utilizado de forma pedagógica em contexto escolar, pode levar a que ocorra o desenvolvimento da cultura desportiva e pode ser um fator motivador para os alunos.

Para a AptF, o MED foi o modelo adotado, tendo sido dividido em três fases: (i) pré-época; (ii) época e (iii) pós época (evento culminante). Na primeira fase, procurou-se transmitir diversas situações de aprendizagem e respetivas progressões, para que os alunos as pudessem utilizar durante as aulas. Na fase seguinte, os alunos acederam a um *Dossier*, com todas as informações referentes ao modelo e ainda a uma panóplia de exercícios e respetivas progressões, de forma que, em equipas, criassem os planos de treino, consoante as suas capacidades e fragilidades. Na última fase, deu-se o evento culminante, tendo as equipas competido umas com as outras.

Consideramos que o MED apresenta como vantagens, o facto de possibilitar que os alunos desenvolvam, não só competências físicas, como também competências pessoais e sociais, nomeadamente: responsabilidade, autonomia, interajuda, autossuperação, trabalho em equipa, espírito crítico e tomada de decisão, que são, sem dúvida alguma fulcrais, não só nas aulas de EF, mas também ao longo de toda a sua vida, quer profissional, quer pessoal (apêndice 9). Outra vantagem que consideramos que o modelo possui é o aumento da motivação, empenho e clima de aula positivo, uma vez que, na fase da época, os alunos passam a ter um papel central ao nível do planeamento e dinamização das suas próprias aulas, através de uma atitude de procura e experimentação. Os momentos de competição que o modelo proporciona são sem dúvida um aspeto que aumenta os índices motivacionais dos alunos. O MED permite também que sejam rentabilizadas as novas tecnologias, uma vez que os alunos acediam ao *Dossier* através do computador. O facto de ser um modelo que pode ser aplicado em qualquer matéria de ensino, é sem dúvida uma vantagem.

Quanto às desvantagens do modelo, considera-se que a aplicação eficaz e eficiente do mesmo dependerá em grande parte da capacidade de autonomia e responsabilidade dos alunos, pelo que a sua aplicação, por exemplo, em turmas de 2º ciclo, poderá não ser tão bem conseguida. No entanto, consideramos que, com as corretas adaptações é possível, embora num contexto em que os alunos sejam dotados de níveis de responsabilidade e autonomia distintas, das de alunos de turmas do secundário, por exemplo. Outro aspeto a realçar diz respeito à formação de equipas, ou seja, caso o professor não tenha o devido cuidado na formação das mesmas, o modelo poderá não ter o impacto espetável. Neste aspeto o docente possui um papel determinante, pelo que as equipas devem ser equilibradas, de forma que as competições sejam também elas equilibradas.

O facto de a aplicação do MED poder prolongar-se mais do que é suposto, pode ser uma desvantagem. A falta de conhecimento por parte dos professores e/ou alunos relativamente aos conteúdos, poderá também ser um aspeto menos positivo do modelo. No caso das turmas de continuidade, ou seja, turmas que já aplicaram o MED mais do que um ano consecutivo, poderá surgir alguma desmotivação por parte dos alunos. No entanto, uma estratégia a adotar seria, por exemplo, caso os alunos já tivessem experienciado o MED na AptF, experienciarem numa outra matéria de ensino, por exemplo na Ginástica (Quintal, 2020).

Apesar do modelo não permitir responder à totalidade das necessidades dos alunos, como aliás, qualquer modelo, consideramos que, através dos resultados obtidos ao longo dos anos, nos mais diversos núcleos de estágio, apresenta-se como uma alternativa válida para desenvolver competências nos alunos. Contudo, gostaríamos de visualizar a sua aplicação em mais matérias de ensino.

5.2.6.1.2. Modelo de Instrução Direta

Segundo Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013), o MID é o modelo de ensino mais utilizado, tanto por docentes, como por treinadores de Desporto. Neste modelo, o processo E-A está centrado no professor, conferindo ao aluno um papel passivo, uma vez que este se limita a reproduzir o que é transmitido pelo docente (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013).

As aulas, através deste modelo, dividem-se em cinco etapas, nomeadamente:

- *“A primeira consiste na apresentação dos objetivos da aula, preparando os alunos para a aprendizagem;*
- *Segue-se a demonstração do conhecimento ou apresentação detalhada da informação;*
- *Na fase três o professor possibilita uma prática orientada;*
- *A seguir o professor certifica-se de que os alunos compreenderam e que estão a desempenhar corretamente o que lhes foi ensinado e transmite a informação acerca desse desempenho;*
- *Finalmente são criadas as condições para que haja a transferência da competência para situações mais complexas”* (Neves, 2013, pp.11-12).

Também Neves (2013) refere que, apesar deste modelo ser muito criticado, é o mais utilizado por parte dos professores de EF.

Na matéria de ARE, o MID foi utilizado numa fase inicial da sua abordagem, isto porque as danças foram selecionadas pela professora, bem como todas as situações abordadas nas ARE. Nestas aulas, a professora colocava-se à frente dos alunos, estando estes dispostos em xadrez, com o intuito de reproduzirem os passos realizados pela docente, uma vez que a turma, de um modo geral, tinha muitas dificuldades ao nível das movimentações e gestos nesta matéria de ensino, por terem pouca experiência. Assim sendo, de forma que os alunos tivessem sucesso, considerou-se que este seria o modelo mais indicado.

Além das ARE, o MID foi também utilizado predominantemente, nas abordagens iniciais das matérias de Voleibol, Badminton e Ténis uma vez que estas pressupunham o desenvolvimento eficaz dos seus principais gestos técnicos. No caso da Ginástica, foi também utilizado ao nível dos elementos gímnicos, facilitando a intervenção numa fase inicial ao nível do acompanhamento e orientação, derivado da falta de experiência em termos de lecionação e também de forma a assegurar a segurança dos alunos.

Consideramos que o MID é vantajoso em matérias de ensino cuja complexidade dos gestos técnicos exigem um trabalho mais individualizado ou analítico, permitindo desta forma, mais detalhe e prescrição. Poderá ser igualmente vantajoso quando estamos perante alunos inexperientes numa dada matéria de ensino ou tarefa, uma vez que o professor poderá mais facilmente acompanhar e orientar os alunos.

No entanto, o modelo é limitado uma vez que privilegia a reprodução, não possibilitando que os alunos desenvolvam a sua autonomia, tomada de decisão e capacidade de resolução de problemas, tão necessárias, por exemplo, em situações de jogo.

Tal como é referido na literatura, atualmente este é ainda o modelo predominantemente utilizado, tanto por docentes, como por treinadores, o que nos leva a crer que não estamos a acompanhar aquela que deve ser a evolução do processo E-A. Para que tal evolução surja é necessário que o aluno passe a ser o centro do processo e o docente um catalisador do mesmo (Almada *et al.*, 2008), pelo que é essencial repensarmos urgentemente se o processo E-A tem realmente vindo a evoluir... aquilo que nos parece é que existe uma certa resistência à mudança por parte dos docentes.

5.2.6.1.3. Modelo Desenvolvidor

O MD tem por base três conceitos orientadores do processo de instrução: a progressão, o refinamento e a aplicação (Mesquita, Pereira & Graça, 2009). A progressão, diz respeito a alterar a complexidade das tarefas. O refinamento corresponde ao aperfeiçoar as componentes críticas de uma tarefa e a aplicação, consiste em colocar em prática as tarefas (Rink, 1993; Mesquita, Pereira & Graça, 2009). Deste modo, com o MD, o desenvolvimento dos conteúdos dá-se manipulando a complexidade e a própria estrutura das tarefas. Além disto, o modelo adequa as exigências às capacidades do aluno. O MD assenta na progressão das tarefas, ou seja, as mesmas são lecionadas através de um aumento de complexidade, não obedecendo a uma hierarquia inflexível, nem à passagem por todos os níveis. Quer isto dizer que as tarefas são manipuladas através das particularidades da aprendizagem (Mesquita, 1998; 2006).

Ao serem introduzidas progressões, a aprendizagem dá-se gradualmente e sistematicamente (Rink, 1993; Vickers, 1990). Rink (1993) refere ainda que o MD parte do pressuposto que a interação entre a matéria de ensino e os princípios didáticos é que permite que a instrução seja estruturada eficazmente.

No que respeita às matérias de Ginástica e às ARE, o MD foi o modelo predominantemente utilizado. Após a fase inicial em que predominou o MID, o MD foi o modelo adotado nestas matérias de ensino, uma vez que as progressões foram fulcrais para a sua abordagem. Por exemplo, ao nível das ARE, foram apresentadas progressões dos passos (p.e no Merengue), até se obter o passo na sua totalidade, consoante as capacidades dos alunos. No caso da Ginástica, apresentaram-se diversas progressões ao nível do rolamento à frente, até se obter o elemento gímico na sua globalidade.

O MD poderá ser vantajoso ao nível da autonomia dos alunos, permitindo que os mesmos criem as suas próprias progressões, aumentando gradualmente a complexidade da tarefa.

Um dos possíveis constrangimentos do modelo pode ocorrer se as tarefas e respetivas progressões não estiverem ajustadas ao nível de proficiência dos alunos, pois deste modo, dificilmente estes terão sucesso. Portanto, o professor deve planear de forma estruturada as situações de aprendizagem para que possa personalizá-las ao máximo.

5.2.6.1.4. *Teaching Games For Understanding*

Quanto ao TGfU, Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013) mencionam que o foco do modelo é desenvolver competências de jogo, através da sua compreensão tática. Ou seja, o jogo deixa de ser se um local em que são aplicadas técnicas, passando a ser um local de resolução de problemas. Assim sendo, é necessário que sejam criadas formas de jogo que se adaptem ao nível de entendimento e capacidade de intervenção dos alunos, ao nível do jogo. Estas formas de jogo, segundo Graça e Mesquita (2007), são adaptadas recorrendo a quatro princípios, nomeadamente:

1. Selecionar o tipo de jogo;
2. Modificar o jogo através de representação, ou seja, jogos reduzidos;
3. Modificar por exagero, manipulando as regras de jogo, o espaço e o tempo;
4. Ajustar a complexidade tática, isto é, adequar o jogo às competências motoras dos alunos, de forma que sejam capazes de encarar determinados problemas táticos.

No que respeita às matérias de ensino de Basquetebol, Futebol, Voleibol, Badminton e Ténis foi utilizado, predominantemente, o TGfU, uma vez que se recorreu sobretudo a jogos reduzidos e condicionados, de forma a resolver determinados problemas táticos. Por exemplo, no caso do Futebol, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo e da progressão no terreno de jogo. Deste modo, os alunos tinham de tomar decisões, de forma a resolver problemas que surgissem em contexto de jogo.

Considera-se que o TGfU é vantajoso na medida em que privilegia a tomada de decisão e a resolução de problemas. Além disto, é uma mais-valia quando se pretendem aulas politemáticas, uma vez que irá permitir que sejam transferidos conteúdos e princípios comuns a várias matérias de ensino. No entanto, não parece ser o modelo mais adequado quando o nível de proficiência motora dos alunos é reduzido, por exemplo, ao nível da execução de habilidades básicas como o passe e a receção. Uma vez que o modelo funciona com base em jogo, se os alunos não dominarem uma série de habilidades básicas, muito dificilmente terão sucesso, pelo que o mesmo poderá não ser a melhor estratégia a adotar.

Tal como foi possível constatar, são diversos os modelos existentes, uns cujo foco está mais centrado no docente e outros mais centrado no aluno, não havendo um modelo que seja o melhor. O professor deve sim, considerar uma panóplia de questões de forma

a implementar o modelo que melhor se adequa aos problemas que pretende resolver, consoante o contexto em que leciona (Rink, 2001), para que não ocorra uma descontextualização do processo de ensino. Ou seja, aquilo que importa é que o professor considere as necessidades dos seus alunos e, considerando também a sua própria personalidade, encontre o modelo que melhor se ajuste às características de ambos. O docente deve considerar ainda os recursos que tem a seu dispor, quer em termos de espaços, quer de material, e ainda, o nível em que os alunos se encontram.

Rolim e Mesquita (2012) complementam, mencionando que devem ser utilizados modelos que sejam mais apelativos, contagiantes e que envolvam mais exigência ao nível do envolvimento dos alunos.

Ao longo do ano letivo tivemos a oportunidade de aplicar diversos modelos de ensino, tendo-se estes revelado eficazes no que respeita ao desenvolvimento global dos alunos da turma. Além disto, consideramos que, quando foram utilizados modelos em que predominava o trabalho autónomo e o sentido de responsabilidade dos alunos, o seu interesse e entusiasmo foi superior.

5.2.6.2. Métodos de Ensino

Os métodos de ensino “*são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico*” (Libâneo, 1994, p.152).

De acordo com Quina (2009), existem três categorias de métodos de ensino, nomeadamente, os métodos globais, os analíticos e os mistos, dependendo da forma como os conteúdos são apresentados aos alunos, podendo ser usados em tarefas isoladas (por exemplo, o passe no Futebol) ou abrangendo várias habilidades (por exemplo, o jogo de Futebol).

São diversos os métodos de ensino existentes, contudo, ao longo da nossa intervenção pedagógica recorreu-se a quatro métodos distintos, nomeadamente: o método parcial-analítico, o método global/complexo, o método misto (Quina, 2009), e o método *transfer* (Bayer,1994).

Assim sendo, serão apresentados cada um destes métodos, recorrendo a exemplos da sua aplicação e à apresentação de algumas vantagens e desvantagens dos mesmos.

5.2.6.2.1. Método Parcial-Analítico

O método parcial-analítico, segundo Quina (2009), diz respeito ao ensino de uma determinada tarefa ou gesto técnico-tático, dividindo-a em partes. Cada parte é ensinada separadamente, sendo que, quando as diversas partes que compõe uma tarefa ou gesto técnico-tático estão aprendidas, são ligadas umas com as outras até obtermos a globalidade da tarefa ou gesto técnico-tático.

Este método de ensino foi predominantemente utilizado na abordagem do Tênis, Badminton e Voleibol, em tarefas mais analíticas, devido à complexidade de alguns gestos técnicos, pelo que foi necessário decompô-los em partes, de modo que os alunos tivessem sucesso nos mesmos, tendo sido utilizado, por exemplo, ao nível do serviço.

Utilizou-se o método parcial-analítico também na matéria de ARE, sobretudo numa fase inicial da sua lecionação, isto de modo a permitir que houvesse uma divisão dos passos das diversas danças lecionadas, em partes, para posteriormente serem interligadas, até se obter a totalidade do movimento, por exemplo, ao nível do Merengue, pelo facto de o nível de proficiência motora dos alunos nesta matéria de ensino ser reduzida.

Quanto à AptF, este método também foi utilizado, por exemplo, na abordagem dos *burpees*, por ser um exercício em que os alunos possuíam algumas dificuldades.

O método parcial-analítico pode ser vantajoso em matérias de ensino cuja complexidade dos gestos técnicos ou habilidades motoras exigem um trabalho mais detalhado, permitindo, desta forma, mais detalhe e prescrição. Pode ser igualmente vantajoso quando estamos perante alunos inexperientes numa dada matéria de ensino ou tarefa, uma vez que o professor poderá mais facilmente acompanhar e orientar os alunos.

Contudo, este método poderá limitar a criatividade dos alunos (Balzano, 2007), uma vez que se poderão limitar à reprodução do gesto/tarefa aprendida.

5.2.6.2.2. Método Global/Complexo

O método global/complexo é o oposto do método anterior, ou seja, diz respeito ao ensino de uma determinada tarefa ou gesto técnico-tático, executando-o na sua totalidade (Balzano, 2007; Quina, 2009; Silva, 2010).

Em relação a este método, foi posto em prática sobretudo nas matérias de Basquetebol e de Futebol, sendo utilizadas formas de jogo reduzido e condicionado para que os alunos compreendessem os princípios táticos do jogo, desenvolvendo-os num contexto mais formal. Por exemplo, no jogo dos 10 passes, em espaço reduzido, com o intuito de trabalhar a ocupação racional do espaço.

O método global/complexo poderá ser vantajoso no caso de habilidades motoras com menor grau de complexidade, através da sua execução total. No entanto, poderá não ser eficaz em habilidades/gestos técnicos cuja complexidade é acrescida (Quina,2009).

5.2.6.2.3. Método Misto

No que respeita ao método misto, Quina (2009) menciona que este resulta da combinação dos dois métodos anteriores, ou seja, do método parcial com o método global, tentando potenciar o que ambos apresentam de positivo. Este método inicia-se sempre com a realização da tarefa na sua globalidade, depois, são executadas algumas componentes isoladamente, finalizando com a realização da tarefa na totalidade.

Utilizou-se este método, por exemplo, na abordagem da Ginástica, uma vez que um determinado elemento gímico era apresentado na sua totalidade, sendo posteriormente demonstrado em partes menos complexas, de acordo com as capacidades de cada aluno, voltando a juntá-las na totalidade. Tal aconteceu, por exemplo, ao nível dos rolamentos.

O método misto, pode ser vantajoso na medida em que já permitir que os gestos técnicos não sejam aprendidos erradamente, uma vez que estes serão apresentados na globalidade, para posteriormente serem divididos, recorrendo de novo à sua apresentação global. Poderá ser também benéfico ao nível da motivação dos alunos, uma vez que irão visualizar o gesto na totalidade, podendo motivá-los para a execução do mesmo. Este método, poderá não ser o mais adequado quando se pretende “*a aprendizagem de modelos formais complexos*” (Quina, 2009, p.50) (p.e salto à vara), pois poderá ser mais vantajoso, neste caso, ensinar as diversas partes que compõe a tarefa, de forma isolada.

5.2.6.2.4. Método *Transfer*

No que diz respeito ao método *transfer*, o nome diz-nos tudo, ou seja, remete-nos para a aprendizagem de uma dada habilidade, transferindo-a de uma modalidade para outra, através de gestos e princípios comuns (Bayer, 1994).

Recorreu-se a este método, por exemplo, nas matérias de Ténis e Voleibol, transferindo o serviço de Voleibol para o serviço de Ténis. Pretendia-se facilitar assim a aprendizagem de um novo gesto técnico, ao ser realizada transferência de uma modalidade anteriormente abordada, para uma nova modalidade.

O método *transfer* permite que os alunos compreendam e executem conteúdos mais facilmente, uma vez que é feita transferência de uma habilidade/gesto previamente aprendido. Contudo, poderão igualmente ser transferidos erros previamente automatizados, o que não será vantajoso.

Deste modo, é possível verificar que são inúmeros os métodos existentes, sendo que nenhum é o melhor. Na seleção de um método devemos, primeiramente, analisar as situações pedagógicas, sendo que existem inúmeros fatores que poderão influenciar a escolha do método, nomeadamente (Quina, 2009):

- A faixa etária dos alunos: em alunos com faixas etárias mais baixas (até aos 12 anos), poderá ser benéfico o uso de métodos globais, em detrimento dos analíticos, uma vez que nesta faixa etária o seu pensamento é sobretudo global.
- Da complexidade das tarefas e/ou matérias de ensino: algumas tarefas e/ou matérias de ensino podem não ser aprendidas de forma eficaz se apenas utilizarmos métodos globais, podendo ser mais benéfico recorrer a métodos analíticos (p.e. serviço no Ténis), pelo grau de complexidade da tarefa ser elevado. No caso dos desportos coletivos, por exemplo, em que existem diversas habilidades, poderá ser mais benéfico o uso maioritário de métodos mistos, uma vez que são matérias que solicitam uma multiplicidade de habilidades.

Termos a possibilidade de pesquisar, selecionar e aplicar uma panóplia de métodos de ensino, foi deveras importante, uma vez que nos permitiu a aplicação de conteúdos previamente adquiridos, tanto ao longo da licenciatura, como do mestrado, permitindo ainda ampliar esse mesmo conhecimento prévio. Só através da

experimentação e posterior reflexão poderemos tomar consciência do que melhor se adequa, ou não, à realidade da turma em que efetuamos o estágio pedagógico.

5.2.6.3. Funções de Ensino

As funções de ensino devem ser consideradas pelo docente quando planeia e dinamiza uma aula, uma vez que irão exercer influência no processo E-A (Batalha, 2004).

De acordo com Batalha (2004), as funções de ensino são as seguintes: a apresentação do conteúdo, a organização/gestão da aula, o *feedback*, o clima e disciplina e a afetividade.

Neste sentido, passamos a descrever cada uma das funções de ensino, apresentando exemplos da sua aplicação.

5.2.6.3.1. Apresentação do Conteúdo

A apresentação do conteúdo diz respeito ao diálogo inicial com os alunos, mas também à instrução relativamente aos objetivos pretendidos para a aula e às tarefas que serão realizadas, devendo o professor ser breve, claro e objetivo, de forma que a informação seja recebida corretamente pelos alunos (Batalha, 2004).

Esta função de ensino foi utilizada em todas as aulas ao longo do ano letivo, sendo que se procurou ser breve, claro e objetivo, para que os alunos compreendessem os objetivos a alcançar em cada aula, bem como os conteúdos a serem lecionados, possibilitando que houvesse continuidade de conteúdos com as aulas anteriores.

Sobretudo numa fase inicial do ano letivo, esta foi uma das dificuldades sentidas, ou seja, ser breve, claro e objetivo na apresentação dos conteúdos, uma vez que, por vezes, foram efetuados diálogos algo prolongados e “sem uma linha guia”. Assim sendo, para ultrapassar este constrangimento, procurámos preparar melhor as aulas a este nível, ou seja, definir claramente a ordem com que iriam ser fornecidas as informações e focar-nos em não sermos subjetivos, para que os alunos compreendessem exatamente o pretendido e se mantivessem atentos às informações fornecidas. Caso a instrução inicial fosse prolongada, poderia promover comportamentos desviantes. Considera-se que este aspeto foi melhorando ao longo da intervenção, possibilitando também rentabilizar o tempo útil de aula.

5.2.6.3.2. Organização/Gestão da Aula

De acordo com Batalha (2004), a organização/gestão da aula engloba aspetos referentes à gestão do tempo, dos materiais, do espaço e ainda à organização dos grupos. Deste modo, é essencial para que exista um processo E-A eficiente e eficaz, uma vez que uma boa gestão irá permitir um elevado tempo de empenhamento motor e evitar tempos longos de transição. O professor irá assim garantir que os alunos estão seguros, através da sua supervisão e controlo.

Relativamente a esta função de ensino, ao longo do ano letivo, procurámos em todas as aulas que a gestão do material, do tempo, do espaço e a organização dos grupos fosse adequada, para evitar elevados tempos de espera de um exercício para o outro e de modo a proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor. Nas aulas iniciais, relativas à AptF havia necessidade de chegarmos cerca de 15 minutos antes, de forma a criar as diversas estações, evitando assim perder tempo útil de aula. No que respeita à formação de grupos, ainda relativamente à AptF, estes eram heterogéneos em termos de proficiência motora de modo a potencializar a interajuda e cooperação.

5.2.6.3.3. Feedback

Segundo Batalha (2004), o *feedback* consiste nas informações fornecidas pelo docente, de forma que os alunos melhorem a sua *performance* numa determinada tarefa. Existem inúmeras formas de fornecer um *feedback*, sendo que o importante é averiguar qual o mais indicado para uma determinada situação, deste os individuais, grupais, coletivos, prescritivos, motivacionais, interrogativos, visuais, táteis, entre outros. O *feedback*, foi também utilizado em todas as aulas, sendo que, inicialmente, recorriamos sobretudo ao *feedback* motivacional, aspeto este que fomos procurando melhorar ao longo do ano letivo, de forma a fornecer *feedbacks* com mais conteúdo.

Este foi sem dúvida um dos grandes desafios, ou seja, procurar fornecer *feedbacks* com mais conteúdo, o que, no início do ano letivo não acontecia. Cremos que esta dificuldade surgiu fruto da inexperiência, ou seja, uma vez que não tínhamos em mente de forma clara os critérios de êxito de um determinado gesto, surgiam dificuldades em corrigi-lo. Para ultrapassar esta dificuldade, antes de introduzirmos determinado gesto técnico numa matéria de ensino, procurámos estudar os seus critérios de êxito, recorrendo por vezes à análise de vídeos, o que facilitou a compreensão acerca do mesmo. Deste

modo, fomos capazes de fornecer *feedbacks* com mais conteúdo e mais específicos, uma vez que já sabíamos mais concretamente quais os aspetos principais que deveriam ser visualizados e como os corrigir.

Procurou-se em todas as aulas recorrer sobretudo *feedbacks* específicos, de forma a fornecer informações concretas aos alunos (Batalha, 2004), o que foi um desafio ao longo do ano letivo, pois recorriamos principalmente a *feedbacks* motivacionais, sobretudo numa fase inicial. Além deste, utilizámos diversas vezes *feedbacks* motivacionais, de forma a incentivar os alunos, *feedbacks* interrogativos, por exemplo, para que o aluno pensasse no que fez bem ou menos bem, e *feedbacks* prescritivos, como por exemplo, ao nível da AptF, de forma que os alunos executassem corretamente as componentes críticas dos exercícios.

5.2.6.3.4. Clima e Disciplina

Relativamente ao clima e disciplina, o docente deve incentivar um clima de aula positivo, para que todos os alunos estejam com motivação, sendo que deve ser ele próprio o primeiro a demonstrar gosto pelo que faz, estimulando desta forma os alunos a participarem e a se empenharem nas aulas (Batalha, 2004). Se o professor for capaz de privilegiar um clima de aula positivo, conseguirá ter alunos empenhados e envolvidos nas tarefas, evitando comportamentos de desvio (Antunes & Soares, 2020).

No que se refere ao clima e disciplina, procurámos sempre motivar os alunos, mesmo os que não estavam predispostos para realizar uma determinada tarefa. Tentámos manter um clima de aula positivo e evitar problemas de disciplina ao longo da intervenção pedagógica, adotando as estratégias mencionadas por Antunes e Soares (2020), nomeadamente: interessando-nos pelos problemas dos alunos, evitando repreender, criticar ou ridicularizá-los em público. Além disto, procurámos apoiar e elogiar o esforço dos alunos, independentemente dos resultados obtidos, tendo também utilizado diversas vezes formas de comunicação não verbal, nomeadamente: sorrisos, acenar a cabeça e colocar o polegar voltado para cima (Antunes & Soares, 2020).

5.2.6.3.5. Afetividade

Para Batalha (2004), a afetividade diz respeito à relação professor-aluno. O docente deve recorrer ao elogio e ao encorajamento, de modo que os alunos se sintam

confiantes nas aulas. Além disto, devem ser aceites as propostas dos alunos, assim, o clima de aula será positivo.

Ao longo de todas as aulas procurou-se sempre que o clima da aula fosse positivo, elogiando diversas vezes os alunos. Sempre que estes tinham alguma proposta de exercício ou referiam algo a melhorar na aula, procurámos ouvir os alunos e as suas propostas, analisando e refletindo sobre as mesmas, em conjunto, tendo mesmo sido implementadas algumas dessas propostas e sugestões. Durante todo o ano letivo tentou-se estar sempre disponível para retirar dúvidas que surgissem, quer durante as aulas, quer fora das mesmas, através do grupo de turma no *WhatsApp*.

Uma vez que as funções de ensino permitem auxiliar os professores no planeamento e na dinamização do processo E-A, as mesmas devem ser aplicadas em todas as aulas, sendo que posteriormente será fundamental avaliar a sua aplicação de forma a termos um processo de E-A mais eficiente e eficaz.

5.2.6.4. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino “*são mais uma alternativa ao dispor dos professores para procurarem produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto activo com as matérias de ensino*” (Quina, 2009, p.50).

Os estilos de ensino existentes são inúmeros, contudo, ao longo da intervenção pedagógica recorreu-se sobretudo aos seguintes: estilo por comando, estilo por tarefa, estilo por avaliação recíproca, estilo por programa individual e estilo por descoberta guiada.

Os estilos de ensino dizem respeito à tomada de decisão, ou seja, cada estilo vai definir se a tomada de decisão está mais do lado do aluno ou do docente (Quina, 2009).

Importa ainda referir que, tal como afirma Quina (2009), não existe um estilo que seja melhor que os restantes. Todos possuem características distintas e, portanto, a opção por um ou por outro dependerá dos objetivos que o professor pretende alcançar, do contexto e do público-alvo. Além disto, numa aula podem ser utilizados diversos estilos de ensino.

Neste sentido, passamos a descrever cada um destes estilos, apresentando exemplos da sua aplicação e ainda vantagens e desvantagens dos mesmos.

5.2.6.4.1. Estilo Por Comando

Quina (2009) considera que o estilo de ensino por comando é o mais usado pelos docentes de EF, sendo que este tem por base três aspetos essenciais:

- 1- O professor estimula os alunos, sendo que estes produzem uma resposta;
- 2- O ensino é centrado no professor, pelo que as respostas que os alunos produzem e os estímulos que as desencadeiam resultam apenas das decisões do docente;
- 3- Os alunos apenas são responsáveis por responder aos estímulos que o docente produz.

Nas aulas guiadas pelo estilo de ensino por comando existe um processo cíclico em todos os exercícios, sendo que o professor, primeiro apresenta a tarefa, os alunos executam e posteriormente o docente avalia e corrige os erros. Estas são aulas em que os exercícios são repetidos diversas vezes, sendo iniciados e finalizados através de uma ordem fornecida pelo docente. São aulas em que o professor realiza inúmeras correções, usando também estruturas organizativas exímias para que exista elevado tempo de empenhamento motor (Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009).

Este estilo foi utilizado sobretudo no início do ano letivo, de forma a controlar a turma e a definir as regras de funcionamento das aulas, mas também em situações em que era fulcral a segurança dos alunos, por exemplo, no caso da Ginástica. Foi igualmente posto em prática na AptF, numa fase inicial, para que as componentes críticas dos exercícios fossem executadas corretamente e para assegurar um nível de intensidade elevado. Este estilo foi também adotado em situações referentes à montagem e desmontagem de material e ainda em exercícios analíticos, por exemplo, no Voleibol, Ténis e Badminton (p.e. serviço) e nas Danças Sociais (p.e. passo cruzado no Merengue).

O estilo por comando poderá ser vantajoso em situações em que deve ser assegurada a segurança dos alunos, em situações de colocação e arrumação do material, quando é pretendido um nível de intensidade elevado na aula e quando pretendemos precisão e coordenação de movimentos. Contudo, não deverá ser benéfico quando pretendemos que os alunos desenvolvam a capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, adaptação, nem quando se pretende desenvolver a criatividade dos mesmos.

5.2.6.4.2. Estilo Por Tarefa

O estilo de ensino por tarefa pouco se distingue do anterior, uma vez que o ensino é centrado no professor, ao nível das tomadas de decisões, das planificações e da avaliação (Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009). No entanto, este estilo difere do anterior pelo facto de o aluno possuir algum poder decisivo relativamente ao início e ao final dos exercícios, à sequência das tarefas a realizar e do seu ritmo, à duração do exercícios e respetivo tempo de recuperação e ainda, relativamente à intensidade e às repetições de um dado exercício (Quina, 2009). Durante a realização dos exercícios, o docente observa e controla os alunos, ao nível da segurança, da execução e da organização. O professor pode recorrer a desenhos colocados nas estações para ilustrar as atividades a realizar.

O estilo por tarefa, na PL foi utilizado, por exemplo, ao nível da AptF, numa fase posterior à aplicação do estilo por comando, em que todos os alunos estavam dispostos à frente da professora. Passando esta fase, iniciou-se o trabalho dos alunos por estações organizadas e orientadas pela professora, sendo que eram colocadas imagens ilustrativas em cada uma, de forma a relembrar os alunos acerca dos exercícios a serem realizados. Ou seja, os exercícios eram os mesmos para todos os alunos, mas cada um adaptava o número de repetições e a intensidade às suas capacidades, diferindo da abordagem inicial a esta matéria de ensino.

O estilo por tarefa poderá ser vantajoso, quando se pretende que os alunos tomem algumas decisões, no entanto, continua a ser o professor a planificar e a avaliar. Considera-se que este estilo de ensino possa ser uma mais-valia por exemplo, na aplicação do MED em turmas de 2º ciclo, contudo, a maior parte da tomada de decisão continua a ser centrada no docente.

5.2.6.4.3. Avaliação Recíproca

Relativamente ao estilo de ensino por avaliação recíproca, este procura que sejam facultadas informações aos alunos, através de *feedbacks*, para que estes detetem os seus erros e os dos colegas. Deste modo, este estilo possibilita que os alunos sejam mais autónomos ao nível da avaliação. Quando o professor apresenta as tarefas deve explicar de forma clara os seus critérios de êxito, evidenciando os principais erros que ocorrem e fornecendo informações de forma que os alunos os ultrapassem (Quina, 2009).

O estilo por avaliação recíproca foi utilizado predominantemente na AptF e na Ginástica, quando os alunos trabalhavam por grupos e interagiam uns com os outros, na medida em que trocavam *feedbacks* com os colegas, para melhorar as componentes críticas de um dado exercício ou elemento gímnico. Este estilo pode ser vantajoso em situações em que se pretende que os alunos detetem erros nos colegas e neles mesmos. Poderá ser benéfico caso o professor pretenda desenvolver alguma autonomia, ao nível da avaliação de um determinado gesto técnico ou tarefa, não tanto quando se pretendem desenvolver conhecimentos táticos (Quina, 2009), uma vez que os alunos poderão ter mais dificuldade em analisar e detetar falhas nos colegas.

5.2.6.4.4. Programa Individual

O estilo de ensino por programa individual fornece ao aluno um trabalho ainda mais autónomo que nos estilos anteriores, tanto na execução, como na avaliação (Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009). Este estilo de ensino diz respeito a tarefas que os alunos têm de concretizar, quer em contexto de aula, quer fora, sendo que o docente apresenta e elucida as tarefas e os alunos procuram realizá-las, de acordo com as suas capacidades e fragilidades.

Este estilo de ensino foi utilizado, por exemplo, quando foram enviadas tarefas para os alunos resolverem em casa, nomeadamente na pesquisa de determinados conceitos. Foram-lhes fornecidas as tarefas e os alunos procuravam executá-las dentro das suas capacidades, dificuldades e motivações.

O estilo por programa individual poderá ser vantajoso pois permite libertar os docentes de tarefas relacionadas com aspetos organizativos e ao nível da gestão, requerendo, portanto, que os alunos sejam mais independentes nestes aspetos. Uma vez mais, este estilo poderá não ser o mais indicado para faixas etárias mais baixas, pois os alunos poderão não ter consciência das suas capacidades e fragilidades.

5.2.6.4.5. Descoberta Guiada

O estilo de ensino por descoberta guiada procura trabalhar mais o intelecto dos alunos. O aluno, insatisfeito em termos cognitivos, realiza investigações, comparações e tira conclusões através da descoberta. De acordo com Quina (2009), o professor deve

selecionar uma temática, apresentar as sequências que devem ser seguidas, em forma de questões, para guiar o aluno até ao resultado final, ou seja, orientar o aluno.

Este estilo de ensino foi utilizado quando os alunos contactaram com o MED, ao nível da AptF, sobretudo na fase da época em que o professor guiava os alunos, mas estes é que, através das suas próprias investigações, efetuavam os seus planos de aula.

O estilo por descoberta guiada pode ser vantajoso quando aquilo que se pretende é que os alunos desenvolvam a capacidade de autonomia, resolução de problemas, responsabilidade e sentido crítico, ou seja, quando se pretende que o aluno seja o centro do processo. Porém, este estilo poderá não ser vantajoso em faixas etárias mais baixas, em que os alunos dificilmente serão dotados de tamanha capacidade de autonomia e responsabilidade.

No que respeita aos estilos de ensino, não existe um que seja o estilo ideal, uma vez que cada estilo possui características que os distinguem, em função do objetivo que se pretende alcançar. Uns estilos adaptam-se melhor a umas situações pedagógicas e outros a outras.

Quina (2009) refere que a preferência por um estilo de ensino ou por outro poderá depender de fatores como:

- As características dos alunos: para alunos de faixas etárias mais reduzidas poderá ser preferível estilos que exijam um menor grau de autonomia, enquanto para alunos de faixas etárias superiores, poderá ser mais benéfico estilos com maior grau de autonomia.
- Os objetivos: os estilos de ensino por comando e por programa individual podem ser vantajosos se os objetivos forem a melhoria das capacidades físicas. Os estilos de ensino por tarefa e por avaliação recíproca, podem ser mais eficientes quando os objetivos passam pelo desenvolvimento de aspetos técnicos. O estilo de ensino por descoberta guiada, pode tornar-se rentável quando os objetivos passam pelo desenvolvimento de aspetos táticos.
- As características da matéria de aprendizagem: por exemplo, em matérias cujo grau de risco é elevado poderá ser benéfico o uso de estilos de ensino em que o grau de liberdade dos alunos é inferior, nomeadamente, o estilo por comando e por tarefa.

- A relação número de alunos/espço/materiais existentes: por exemplo, quanto mais alunos/espço/materiais poderá ser mais fácil para o professor controlar/gerir a aula, recorrendo a estilos em que os alunos possuem um grau de liberdade mais reduzido.

Assim sendo, durante a PL foram utilizados diversos estilos numa mesma aula, em função dos objetivos pretendidos e do próprio contexto.

Numa fase inicial da intervenção pedagógica privilegiaram-se estilos de ensino que valorizavam mais a reprodução dos conhecimentos, nomeadamente: comando, tarefa e avaliação recíproca, devido à falta de experiência ao nível da lecionação, conferindo maior segurança à nossa atuação. Contudo, ao longo do ano letivo, uma vez que o nível de segurança na intervenção aumentou, privilegiaram-se os estilos por programa individual e descoberta guiada, ou seja, estilos que valorizam mais a produção do que a reprodução de conhecimentos.

Tal como foi possível constatar ao longo da presente secção, existem inúmeros modelos, métodos, funções e estilos de ensino, sendo que nenhum é melhor que o outro, todos possuem as suas vantagens e desvantagens. Neste contexto, cabe-nos a nós, docentes, utilizarmos o mais adequado para o contexto envolvente com que nos iremos deparar, de forma que possamos ir ao encontro daquilo que são as capacidades, potencialidades e fragilidades dos alunos.

Para tal, é necessário recolher informações acerca dos alunos que constituem a turma, para que posteriormente sejam analisadas e refletidas. Não podemos estar à espera de uma mesma receita para todos os problemas.

5.2.7. Avaliação

A avaliação corresponde a um processo que permite regular o E-A, bem como orientar o percurso dos alunos em contexto escolar, certificando as aprendizagens desenvolvidas e cujo propósito é melhorar o processo E-A, através de uma intervenção pedagógica continuada (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

“No âmbito educacional, a avaliação é um processo amplo, complexo, que ultrapassa sobremaneira o nível do indivíduo, com desdobramentos coletivos e institucionais” (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015, p. 443). O processo avaliativo deve

focar-se ao nível da formação do Homem e da construção da sua cidadania, devendo ter um carácter de formação e desenvolvimento “*de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar*” (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015, p.443).

De acordo com Pudente (2014), a avaliação deve ser utilizada como ferramenta que potencie o processo E-A e a intervenção dos docentes, tendo como principal intuito que os alunos sejam bem-sucedidos, quando desenvolvem diversas aprendizagens. Não deve, portanto, ser vista como um mero meio que permite quantificar as aprendizagens dos alunos.

“A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação” (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p. 20). Apesar da avaliação fazer parte do processo E-A, na prática, muitas vezes esta está desconectada com o processo, devendo ser um meio para os professores orientarem a sua lecionação, tendo em consideração as necessidades dos seus discentes (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Simões, Fernando e Lopes (2014) consideram que a avaliação deve ser inovadora, levando os alunos a assimilarem informações e as utilizarem em contextos distintos e com adequação, de modo que os possibilite tomarem decisões com autonomia e criatividade.

Complementando, Lopes (2014) afirma que a EF é um meio privilegiado para desenvolver competências como: capacidade de pesquisa; autonomia; iniciativa; espírito crítico; capacidade de tomar decisões e de resolver problemas; criatividade; capacidade de montar estratégias e de se adaptar a situações e contextos diversos. Ou seja, se a EF é um meio que privilegia o desenvolvimento destas competências, mais do que quantificar a aprendizagem dos alunos, a avaliação deve focar-se nos aspetos que visam a sua formação.

Assim sendo, a avaliação pode ser realizada internamente e externamente, no entanto, iremos apenas abordar a avaliação interna, de que fazem parte: a AvD, a AvF e a AvS (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

5.2.7.1. Avaliação Diagnóstica

A AvD tem como propósito avaliar possíveis potencialidades e fragilidades dos alunos, nas diversas matérias de ensino. É então deveras importante, uma vez que ajuda os professores a organizarem o trabalho que pretendem desenvolver com a turma, através de uma correta adequação dos objetivos, de acordo com os alunos e recursos que têm à sua disposição (Ferreira, 2005).

Simões, Fernando e Lopes (2014) referem que a AvD permite que sejam obtidas informações acerca das capacidades de cada aluno, relativamente a uma nova aprendizagem, possibilitando identificar ainda características específicas desse mesmo aluno.

No presente ano letivo, as AvD foram efetuadas no momento inicial de cada UD, nas respetivas matérias de ensino, não sendo, portanto, todas efetuadas no início do ano letivo como tinha sido planeado inicialmente. Esta situação adveio do facto de existirem limitações associadas ao RIE, ao nível das instalações desportivas, que condicionaram a realização de todas as AvD no início do ano letivo, pelo que o núcleo de estágio concordou que esta seria a melhor opção.

Deste modo, no decorrer do ano letivo foram postos em prática instrumentos de avaliação diversos. Instrumentos estes adaptados pelo núcleo de estágio ou aprovados em termos científicos, de acordo com as matérias de ensino que seriam lecionadas, para a avaliar o domínio das atividades físicas. Nenhum dos instrumentos utilizados se pode dizer que é melhor que o outro, pois todos apresentam as suas vantagens e desvantagens.

Na tabela abaixo encontram-se os instrumentos usados na avaliação das respetivas matérias de ensino:

Tabela 2 - Instrumentos de avaliação utilizados.

Matéria de ensino	Instrumento	Conteúdos
Basquetebol /Futebol	Instrumento de observação adaptado de Garganta (1998)	-Avaliação numa escala de 1 a 3; -Avaliação ao nível do manuseamento da bola, ocupação racional do espaço, progressão no terreno de jogo, cooperação com os colegas e lançamento/remate.
Voleibol	Instrumento de observação desenvolvido pelonúcleo de estágio de EF da EBSGZ (21/22)	-Avaliação numa escala de 1 a 3; -Avaliação ao nível da posição base, toque de dedos, manchete, controlo da bola, serviço por baixo e serviço por cima.
Badminton	Instrumento de observação desenvolvido pelonúcleo de estágio de EF da EBSGZ (21/22)	-Avaliação numa escala de 1 a 3; -Avaliação ao nível da pega, posição base, clear, lob, serviço e enquadramento com o volante.
Ténis	Instrumento de observação desenvolvido pelonúcleo de estágio de EF da EBSGZ (21/22)	-Avaliação numa escala de 1 a 3; -Avaliação ao nível da pega na raquete, posição base, batimento de direita, batimento de esquerda, serviço e enquadramento com a bola.
Ginástica de Solo	Instrumento de observação desenvolvido pelonúcleo de estágio de EF da EBSGZ (21/22)	-Avaliação numa escala de 1 a 3; -Avaliação ao nível do rolamento à frente, rolamento à retaguarda, roda e pino (parede).
Ginástica de Aparelhos	Instrumento de observação desenvolvido pelonúcleo de estágio de EF da EBSGZ (21/22)	-Avaliação numa escala de 1 a 3; -Avaliação ao nível do salto de eixo, salto entre mãos, salto em extensão e salto engrupado.
ARE	Instrumento de observação adaptada de Batalha (2004).	Avaliação numa escala de 1 a 3;

		-Avaliação ao nível do corpo, relação música/movimento, estruturação espacial e expressividade.
Matéria de ensino	Instrumento	Conteúdos
Aptidão Física	Bateria de testes do FITescola (2017).	Avaliação da composição corporal (peso, altura, IMC, perímetro da cintura, percentagem de massa gorda), aptidão neuromuscular (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical, agilidade, velocidade, flexibilidade dos ombros, flexibilidade dos membros inferiores) e aptidão aeróbia (vaivém).

Ao nível das ARE, a AvD surgiu mediante a realização de uma pequena coreografia, enquanto na matéria de ensino de Ginástica foram efetuados alguns elementos gímnicos de forma a aferir o nível da turma. Relativamente à AptF, a AvD foi efetuada com base na Bateria de Testes FITescola (2017). Nas restantes matérias de ensino os alunos foram avaliados através de jogos, tendo sido avaliados os conteúdos que se encontram na tabela acima.

Após a realização das AvD, foi possível verificar a heterogeneidade da turma, uma vez que, nas matérias de ensino acima apresentadas, existiam alunos no nível de introdução, no nível elementar, nalgumas existiam alunos no nível avançado, enquanto noutras nenhum aluno se encontrava no nível avançado. Apenas na modalidade de Ténis é que a turma se apresentava relativamente homogénea, uma vez que todos os alunos se encontravam no nível de introdução.

Quanto às matérias de ensino em que a turma apresentava menos dificuldades, tínhamos o Basquetebol e o Futebol, provavelmente por serem matérias com as quais a totalidade dos alunos da turma já tinha contactado. Quanto às restantes matérias de ensino, foi possível verificar que o nível de proficiência da turma, de um modo geral, era reduzido, uma vez que a maioria dos alunos se encontrava no nível de introdução. Contudo, destaca-se como matéria em que os alunos possuíam mais dificuldades, o Ténis, uma vez que toda a turma se encontrava no nível de introdução.

No que concerne ao domínio dos conhecimentos, este foi avaliado através de questionamento no início da lecionação de cada matéria de ensino, sendo posteriormente efetuada uma introdução teórica a cada matéria. O questionário efetuado no início do ano letivo, “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*”, o Teste Sociométrico e o Questionário relativo às Competências Pessoais e Sociais, permitiram realizar uma avaliação relativamente à componente das atitudes e valores.

5.2.7.2. Avaliação Formativa

Relativamente à AvF, Simões, Fernando e Lopes (2014) constataam que esta possibilita que sejam fornecidas informações relativas ao progresso do processo E-A, contribuindo para melhorar a aprendizagem.

Prudente (2014) menciona que a AvF é utilizada para que haja um controlo do processo E-A, pois os dados recolhidos vão possibilitar uma reorientação do processo, permitindo adequá-lo, sempre que necessário, a cada fase.

No ano letivo 2021/2022, os alunos foram avaliados de uma forma contínua nas matérias de ensino acima mencionadas, recorrendo predominantemente a observações informais. No entanto, tendo sempre presentes as fichas de AvD efetuadas, de forma a orientar este processo avaliativo, no que concerne ao domínio das atividades físicas. Além disto, através das reflexões críticas efetuadas após cada aula, foi possível registar as evoluções da turma, de um modo geral. Assim, consideramos que a AvF foi deveras importante uma vez que, ao recolhermos dados que nos possibilitaram reajustar o processo, conseguimos de forma mais eficaz adequar os conteúdos às reais necessidades dos alunos.

Ao nível do domínio dos conhecimentos, estes foram aferidos através de pequenas fichas de trabalho efetuadas ao longo do ano letivo, mas também através da colocação de questões no decorrer da lecionação de uma determinada matéria de ensino, questões estas sobre os conteúdos abordados.

No que respeita ao domínio das atitudes e valores, a turma comportava-se de forma exemplar e mostrava interesse nas aulas. Contudo, ao longo do ano, a pontualidade foi um problema, apesar de alertados inúmeras vezes para esta situação, a mesma manteve-se ao longo do ano, não só na disciplina de EF, como também nas restantes

disciplinas. Este poderá ser um aspeto a repensar no futuro para esta turma, ou seja, atribuir mais conotação a este parâmetro, de modo a evitar atrasos sucessivos.

No presente ano letivo foram efetuadas duas avaliações intercalares, uma no primeiro semestre, em que os encarregados de educação tiveram acesso a uma classificação quantitativa e a outra no segundo semestre, através de uma avaliação qualitativa. Estas avaliações surgiram de forma que, tanto os docentes, como os encarregados de educação, pudessem acompanhar aquele que era o desenvolvimento de cada educando ao longo do ano letivo, permitindo assim redefinir estratégias que melhor se adequassem a cada aluno.

5.2.7.3. Avaliação Sumativa

Em relação à AvS, esta é uma avaliação em que é feita uma retrospeção e corresponde a uma avaliação quantitativa que surge no final do processo. Tem como objetivo aferir o que foi produzido pelos alunos (Leitão, 2013; Gomes, 2006).

Simões, Fernando e Lopes (2014) indicam que a avaliação final/sumativa é pontual, uma vez que ocorre no final de uma unidade didática. Tem como desígnio aferir o domínio de um aluno relativamente a objetivos pré-estabelecidos, procedendo a um momento sumativo ao nível das aprendizagens e competências que os alunos adquiriram na etapa final de cada período ou semestre. Deste modo, as percentagens atribuídas a cada domínio, devem contemplar as AE e as diretrizes definidas pelo grupo de EF da EBSGZ.

No que toca à AvS, para a realizar, foram uma vez mais utilizados os instrumentos relativos à AvD, de forma a averiguar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, no que respeita ao domínio das atividades físicas.

No domínio dos conhecimentos, não optámos por realizar um teste escrito nem uma ficha de trabalho final, mas sim por averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de todo o ano. Assim, foram colocadas questões relativas a cada matéria de ensino, após a sua abordagem, foram solicitados pequenos trabalhos de grupo nas aulas e avaliaram-se também os planos de aula efetuados (no caso do MED, na AptF).

Em relação ao domínio das atitudes e valores, o mesmo avaliou-se através do empenho demonstrado pelos alunos ao longo de todo o ano.

Deste modo, as percentagens referentes a cada domínio, foram tidas em consideração de acordo com as orientações do grupo de EF da EBSGZ:

Tabela 3- Critérios de avaliação para o ensino secundário (ano letivo 2021/2022).

Domínios	Subdomínios	Secundário
Conhecimentos e capacidades	Atividades Físicas	75%
	Aptidão Física	15%
	Conhecimentos	10%

Por fim, considera-se que a turma, de um modo geral, evoluiu positivamente nas demais matérias de ensino lecionadas. No entanto, foi necessário, de forma a nos auxiliar ao nível da AvS, reunir com o orientador cooperante, permitindo assim evitar alguma subjetividade que poderia advir da nossa reduzida experiência enquanto docentes.

5.3. Lecionação à Turma de 5º ano

A lecionação das aulas ao longo do EP não se limitou a uma turma de 3º ciclo ou secundário, todos os estagiários ficaram responsáveis por lecionar aulas a uma turma do 5º ano da EBSDAAS. A lecionação desta turma surge com o intuito de nos proporcionar experiências num contexto diferente do que lecionámos, por ser uma turma de um ciclo distinto e, portanto, por serem alunos com necessidades e dificuldades distintas. Deste modo, a turma do 5º ano foi partilhada por todos os professores estagiários do MEEFEBs.

Cerca de um mês após o início do ano letivo, houve a necessidade de entrarmos em contacto com o professor da UMa responsável por coordenar as aulas do 2º ciclo com os professores estagiários, para termos acesso a informações que fossem pertinentes para iniciarmos a prática pedagógica. As informações transmitidas foram poucas, pelo que, o primeiro estagiário que começou a lecionar as aulas à turma entrou em contacto com o professor da turma, que nos deu informações mais específicas acerca da mesma, nomeadamente o horário e o mapa de distribuição das instalações desportivas. Com base nas informações que nos foram disponibilizadas, contruímos o cronograma de aulas entre os professores estagiários, de forma que a intervenção de cada um fosse ajustada ao longo

do ano letivo. Deste modo, ficou definido que cada estagiário iria lecionar 6 aulas de 50 minutos cada.

O professor da turma mostrou-se disponível para nos ajudar sempre que necessário, tendo fornecido informações sobre os exercícios mais adequados e indicado determinadas características dos alunos, de forma a facilitar o nosso conhecimento acerca sobre a turma.

A leção das aulas deu-se a partir do dia 8 de novembro, sendo que, antes da leção propriamente dita, cada professor estagiário observou ainda 2 aulas de 50 minutos, de modo a visualizar algumas características da turma e a perceber o modo de funcionamento das aulas.

Relativamente à intervenção do núcleo de estágio da EBSGZ, a mesma iniciou-se a 31 de janeiro e terminou a 18 de fevereiro, tendo sido lecionadas 6 aulas relativas às matérias de ensino de Andebol e Basquetebol. Previamente à leção, foram observadas duas aulas, nos dias 6 e 13 de dezembro de 2021, permitindo estas observações avaliar as competências da turma ao nível da EF.

5.3.1. Caracterização da Turma

A turma do 5º ano de escolaridade era composta por 23 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

Após as observações realizadas à turma e respetivas trocas de ideias com o docente responsável pela mesma, foi possível averiguar algumas características. Consideramos que é fundamental, tanto a observação prévia das aulas, como o contacto com o professor da turma, de forma a compreender as necessidades, fragilidades e potencialidades dos alunos, de um modo global e individual. Além disto, foi também importante trocar ideias com o professor estagiário que lecionou as aulas observadas, de forma a obtermos alguma informação extra acerca os alunos.

Ao nível das observações efetuadas, focamo-nos sobretudo nos seguintes critérios: nível de proficiência motora, traços de personalidade, relacionamento interpessoal e comportamentos adotados pela turma.

De uma forma global, ao nível das capacidades motoras da turma, os alunos possuíam um nível de proficiência bastante satisfatório, tanto no Basquetebol, como no Andebol, contudo, existia um grupo de alunos, embora mais reduzido, com mais dificuldades, nomeadamente em termos coordenativos.

No que diz respeito aos traços de personalidade da turma, foi possível verificar que cerca de 4 rapazes eram mais brincalhões, podendo por vezes manifestar comportamentos de desvio, sobretudo quando o professor estava a explicar o exercício ou até mesmo nas transições entre exercícios. Relativamente às raparigas, algumas eram bastante tímidas e outras estavam sempre dispostas a participar nas atividades propostas.

Ao nível das afinidades entre os alunos, a tendência era os rapazes ficarem separados das raparigas, sendo que normalmente um rapaz preferia ficar sempre no grupo das raparigas. Portanto, a turma estava maioritariamente dividida por afinidades e por género.

De um modo geral, a turma distraía-se muito facilmente, os alunos realizavam muitas conversas entre eles, originando diversas vezes comportamentos desviantes, sobretudo por parte dos rapazes. Quanto às raparigas, cerca de metade não tinha muita disposição para realizar alguns dos exercícios, enquanto as restantes eram muito participativas.

Tendo em consideração estas características da turma e, de forma a ir ao encontro do seu ano de escolaridade, foi necessário considerarmos alguns aspetos aquando da lecionação.

Os alunos tinham alguma dificuldade em compreender e assimilar as informações fornecidas, se as mesmas fossem mais prolongadas. Assim sendo, para aumentar a produtividade das aulas foi necessário reduzir o tempo de instrução, devendo essa ser clara e direta. Ou seja, privilegiar o tempo de empenhamento motor dos alunos. Além disto, era fulcral demonstrar os exercícios antes de os alunos os realizarem.

Uma vez que os alunos se mostravam, na globalidade, bastante disponíveis e motivados para as aulas, as situações competitivas e as situações jogadas pareciam ser estratégias adequadas de forma a manter a motivação dos alunos nas aulas. No entanto, uma vez que existiam alguns alunos com comportamentos desviantes, foi necessário ter algum cuidado ao nível da formação dos grupos, de modo a não colocar os alunos mais

problemáticos todos no mesmo grupo. Outro aspeto a considerar foi, nesses mesmos grupos, não perpetuar a separação dos géneros, nem simplesmente mantê-los com base na afinidade, de forma a trabalhar o relacionamento interpessoal entre a turma, mantendo um clima de aula positivo.

Uma vez que os alunos chegavam sempre antes ao local da aula, isto fez com que fosse possível rentabilizar ao máximo o tempo de aula, o que foi deveras positivo, uma vez que o tempo de aula já era reduzido. Ao lecionar as aulas procurámos ter em consideração as informações e *feedbacks* fornecidos pelo professor da turma, de forma a ajustar da melhor maneira possível a PL.

5.3.2. Recursos Espaciais

Os recursos espaciais disponíveis, encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 4 - Recursos Espaciais.

Campo 3	Futebol, Andebol, Atletismo e Jogos Pré-Desportivos.
Campo 4	Basquetebol, Jogos Pré-Desportivos e Atletismo.
Campo 5	Basquetebol, Jogos Pré-Desportivos, Atletismo; (possibilidade de rede de Ténis, Voleibol ou Madeirabol)
Campo 6	Futebol, Andebol, Atletismo e Jogos Pré-Desportivos.
Pavilhão N(orte)	Basquetebol, Voleibol.
Pavilhão S(ul)	Basquetebol, Voleibol.
Pavilhão C(entro)	Basquetebol, Voleibol.

5.3.3. Recursos Materiais

Os recursos materiais utilizados foram todos os disponíveis na arrecadação da escola, referente à disciplina da EF.

5.3.4. Cronograma das Aulas

A turma de 5º ano de escolaridade da EBSAAS, possuía no seu horário três blocos de 50 minutos de EF por semana, à segunda-feira, à quarta-feira e à sexta-feira.

No que diz respeito às matérias de ensino e, quanto ao cronograma, foi-nos dada liberdade pelo professor responsável pela turma, pelo que, em reunião com todos os estagiários, foi estabelecido o seguinte cronograma:

Tabela 5 - Cronograma das aulas da turma de 5º ano.

Intervenção	Dia	Local	Matéria de Ensino
1	12/10	Campo 6	Aula de Observação
	13/10	Pavilhão Sul	Aula de Observação
	08/11	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos
	10/11	Campo 6	Futebol
	12/11	Pavilhão Sul	Basquetebol
	22/11	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos
	24/11	Campo 6	Futebol
	26/11	Pavilhão Sul	Basquetebol
2	08/11	Campo 4	Aula de Observação
	22/11	Campo 4	Aula de Observação
	29/11	Campo 4	Atletismo
	6/12	Campo 4	Basquetebol
	13/12	Campo 6	Futebol
	03/01	Campo 6	Futebol
	10/01	Campo 6	Basquetebol
	17/01	Campo 4	Atletismo
3	6/12	Campo 4	Aula de Observação
	13/12	Campo 4	Aula de Observação
	15/12	Campo 6	Andebol
	05/01	Campo 3	Futebol
	12/01	Campo 3	Jogos Pré-Desportivos

	Dia	Local	Matéria de Ensino
	19/01	Campo 3	Futebol
	26/01	Campo 3	Voleibol
	31/01	Pavilhão Centro	Jogos Pré-Desportivos
4	6/12	Campo 4	Aula de Observação
	13/12	Campo 4	Aula de Observação
	31/01	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos e Andebol
	04/02	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos e Basquetebol
	7/02	Campo 6	Jogos Pré-Desportivos e Andebol
	11/02	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos e Basquetebol
	14/02	Campo 6	Jogos Pré-Desportivos e Andebol
	18/02	Campo 4	Basquetebol
5	04/02	Campo 4	Aula de Observação
	7/02	Campo 6	Aula de Observação
	9/02	Campo 3	Andebol
	16/02	Campo 3	Andebol
	21/02	Campo 4	Basquetebol
	23/02	Campo 3	Andebol
	25/02	Campo 4	Basquetebol
	04/03	Campo 4	Basquetebol
6	25/02	Campo 4	Aula de Observação
	04/03	Campo 4	Aula de Observação
	7/03	Campo 4	ARE e Andebol
	9/03	Campo 3	ARE e Andebol
	11/03	Pavilhão Norte	ARE e Andebol
	16/03	Campo 3	ARE e Andebol
	18/03	Pavilhão Norte	ARE e Andebol
	21/03	Campo 4	ARE e Andebol

5.3.5. Reflexão Crítica

Quanto à intervenção pedagógica na turma 5º ano e, tal como definido no cronograma realizado em conjunto pelos estagiários, foram lecionadas as matérias de Andebol e Basquetebol, pelo núcleo de estágio da EBSGZ, nomeadamente três aulas para cada matéria.

Quanto à matéria de Andebol, as aulas tiveram como foco tarefas ao nível do manuseamento da bola, controlo e coordenação, até porque são aspetos fulcrais nesta matéria. Ao nível do Andebol optámos por realizar diversas situações de jogo reduzido, por verificarmos que existiam diversos alunos que realizavam a modalidade e que, de um modo geral, os alunos tinham um nível de proficiência satisfatório no passe, receção e desmarcação. Procurámos abordagens que fossem mais divertidas e competitivas, uma vez que o empenho dos alunos era mais elevado nestas situações. O jogo dos alunos caracterizou-se sobretudo por ser um jogo anárquico, pelo que foi necessário utilizar jogos reduzidos e colocar variantes, no sentido de, aos poucos, melhorar a aglomeração em torno da bola.

Ainda quanto à matéria de Andebol, a turma apresentava um nível de proficiência motora mais elevado comparativamente com a matéria de Basquetebol, também por existirem diversos alunos federados na modalidade, o que ajudou na dinâmica das aulas. No entanto, alguns alunos tinham mais dificuldades no Basquetebol, tendo sido necessário estarmos mais atentos a esses alunos e ajudá-los para que fossem bem-sucedidos nas tarefas.

No que concerne à matéria de Basquetebol, e, tal como no Andebol, as aulas tiveram como foco tarefas ao nível do manuseamento da bola, controlo e coordenação. Além destas tarefas, procurámos desenvolver as paragens a um tempo, bem como os lançamentos em apoio e na passada. Ou seja, tínhamos como objetivo desenvolver algumas habilidades determinantes, para posteriormente passarmos a situações de jogo.

Foi possível aferir que nesta matéria os alunos apresentavam um nível de controlo da bola bastante satisfatório. No entanto, quando passámos para os lançamentos, o mesmo não aconteceu, tendo sido notórias as dificuldades dos alunos, sobretudo ao nível do lançamento na passada, o que pode revelar que tinham pouco ou nenhum contacto com este tipo de lançamento.

Considerando o ano de escolaridade destes alunos, tentámos proporcionar em quase todos os exercícios uma vertente competitiva, uma vez que era notório o aumento da motivação por parte dos mesmos. No entanto, nestas situações foi importante definir bem as regras das mesmas e ainda as suas componentes críticas, de forma que os alunos ficassem esclarecidos antes de passarem à prática propriamente dita. Ao longo de todas as aulas procurámos fornecer mais apoio aos alunos menos proficientes em ambas as matérias lecionadas e também aos que não estavam tão predispostos para realizar as aulas, de forma que houvesse um clima de aula positivo e que todos se sentissem integrados.

Para rentabilizar o processo E-A, toda a colocação do material ficou a cargo do professor estagiário. Apenas recorremos aos alunos para recolher o material no final da aula.

Na primeira aula foi importante definir algumas regras de funcionamento, uma vez que cada professor tinha regras distintas, logo, foi importante deixar bem claras as regras que pretendíamos estabelecer, uma vez que estas eram constantemente alteradas, sempre que havia troca de professor.

Ao longo das aulas consideramos ter havido uma evolução, nomeadamente ao nível da instrução inicial e da organização, uma vez que conseguimos ser mais diretos na instrução fornecida e conseguimos organizar melhor as aulas, de forma a rentabilizar ao máximo o tempo disponível. Foi sobretudo nestes aspetos que foram sentidas mais dificuldades nas primeiras aulas, uma vez que, caso a instrução inicial fosse mais alongada, os alunos perdiam o foco. Se demorássemos muito tempo a organizar um novo exercício, ou seja, nas transições entre exercícios, os alunos já estavam todos dispersos e a ter comportamentos de desvio, nomeadamente a desorganizar o material que tínhamos acabado de colocar ou a lançar as bolas numa direção aleatória. Neste sentido, procurámos ao máximo que os tempos de transição fossem mínimos e que fosse possível adaptar variáveis num mesmo exercício, de forma a evitar elevados tempos de transição.

Estes foram os aspetos que procurámos melhorar ao longo da intervenção, procurando as melhores estratégias para tal. Em termos posturais, inicialmente havia mais rigidez, tendo sido utilizado predominantemente o estilo de comando, e, nas restantes aulas, menos. Contudo, era sempre preciso alguma rigidez uma vez que a turma apresentava diversos comportamentos de desvio, mas que, em dados momentos, foi substituída por uma postura mais flexível.

Por fim, consideramos que, sem dúvida alguma foi deveras desafiador lecionar aulas ao 2º ciclo, uma vez que são bem evidentes as diferenças existentes entre o 5º ano e o 10º ano, em que foi efetuada a PL. Enquanto no 5º ano prevalecem os comportamentos de desvio, as dificuldades de concentração e de retenção da informação, no 10º ano os conteúdos podem ser apresentados com maior rigor e precisão. Além disto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são deveras distintas, pelo que as estratégias a adotar devem também elas ser distintas. Com a lecionação à turma do 5º ano de escolaridade consideramos ter desenvolvido competências tais como: a capacidade de adaptação, pelo facto de este ser um contexto distinto, uma vez que estes alunos se encontram num nível de desenvolvimento que se difere dos alunos de 10º ano e ainda ao nível da gestão, sobretudo de comportamentos desviantes.

5.4. Assistências às Aulas

A assistência às aulas é uma das tarefas que fazem parte do nosso EP ao nível da PL. Esta atividade pressupõe a observação de 20 aulas de colegas estagiários diferentes, com expressão num relatório crítico. Nessas 20 observações devem ser incluídas, no mínimo, duas observações à turma do 2º ciclo, antes da lecionação por parte dos professores estagiários.

A assistência às aulas é sem dúvida alguma uma tarefa essencial para melhorar a lecionação dos docentes, uma vez que, através da observação, estes poderão refletir de forma crítica acerca de uma panóplia de informações que foram recolhidas, de forma que seja possível adequar as estratégias didático-pedagógicas, para que o processo E-A seja mais eficaz.

Assim sendo, no Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, no artigo 45, é referida a obrigatoriedade da observação às aulas no que concerne ao processo avaliativo do professor.

Relativamente às finalidades da observação, esta possui um papel determinante na melhoria da qualidade do E-A. Além disto, permite inspirar e motivar, sendo, inclusive, um catalisador na transformação da escola (Reis, 2011).

Assim sendo, de acordo com Reis (2011), o professor orientador possui um papel determinante no processo de observação, devendo este ser um processo colaborativo,

assente num clima de partilha e de respeito, pois só assim será possível obter os benefícios inerentes ao processo de observação, podendo ambos beneficiar com este processo.

Segundo com Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), a observação deve ser realizada de forma que se compreenda aquilo que surge no contexto de aula, nomeadamente ao nível dos conteúdos, das estratégias, das tarefas, da organização, das atividades, do clima e da disciplina, de uma determinada turma. Ou seja, é através da observação que podem ser recolhidas informações fundamentais para o processo E-A.

De acordo com Martins (2011), a observação irá permitir que se aprenda a observar:

1. De forma a aprendermos a ensinar;
2. De forma a aprendermos a investigar;
3. De forma a aprendermos a refletir.

O sucesso do processo de observação das aulas está dependente de uma boa preparação relativamente: a definir a frequência e duração, aos focos a serem observados, a selecionar as metodologias a serem utilizadas e a elaborar instrumentos de registo apropriados.

A observação é um fator determinante nomeadamente por promover uma reflexão acerca da prática, por permitir um desenvolvimento dos docentes e, portanto, será fulcral na melhoria do processo educativo. Neste processo, consideramos que, tanto quem observa, como quem é observado irá obter benefícios resultantes da observação.

Assim sendo, encaramos este processo de observação, baseando-nos nos pressupostos aqui mencionados, ou seja, consideramos a observação como uma mais-valia para o processo de formação, de forma a permitir uma evolução da prática pedagógica, ao refletirmos e discutirmos acerca das metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes nas aulas observadas.

5.4.1. Objetivos

Considerando os aspetos acima mencionados, os objetivos referentes ao processo de assistências às aulas são os seguintes:

- Desenvolver uma panóplia de competências de observação e de análise, enquanto professores estagiários;
- Reconsiderar os comportamentos ao nível da intervenção, tendo em consideração os problemas, as necessidades e características dos alunos;
- Perceber e refletir acerca das metodologias e estratégias aplicadas no processo de E-A;
- Incrementar a capacidade de reflexão crítica, de forma a melhorar o processo de E-A;
- Aumentar o conhecimento ao nível de ferramentas, metodologias e estratégias utilizadas, de modo a melhorar o processo de E-A.

5.4.2. Procedimentos Metodológicos

Na atividade de assistências às aulas foram contempladas 20 observações de aulas de EF. De modo a ser possível considerar e comparar diferentes estratégias e metodologias de intervenção utilizadas, foram também realizadas duas observações a um professor com 35 anos de experiência, mais concretamente a aulas do 2º ciclo.

O processo de assistência às aulas foi realizado a uma amostra de 6 professores, dos quais 5 são eram professores estagiários e 1 era um professor com mais anos de experiência.

No que diz respeito à totalidade das aulas observadas, quer dos professores estagiários, quer do professor mais experiente, tivemos em consideração ciclos de ensino distintos, escolas distintas da RAM e ainda matérias de ensino distintas. Deste modo, foram realizadas 5 observações em aulas do 3.º Ciclo, 11 observações em aulas do Secundário e 4 observações em aulas do 2.º Ciclo.

5.4.3. Instrumento Utilizado

A ficha de observação utilizada (apêndice 4), por sugestão do professor cooperante, foi a efetuada pelo núcleo de estágio da EBSGZ, no ano letivo de 2019/2020, contemplando 6 parâmetros, nomeadamente: 1) Apresentação da aula; 2) Apresentação dos exercícios; 3) Controlo 4) Organização 5) Seleção dos exercícios e 6) Conclusão da aula, mencionados por Quina (2009).

Dentro de cada uma destas categorias, existiam subcategorias. Como tal, foi criada uma escala de registo quantitativa (1 = Raramente; 2 = Com frequência; e 3 = Quase sempre).

Além desta escala quantitativa, na ficha de observação, existia uma componente mais qualitativa, sendo que, para cada um dos parâmetros, existia um espaço para observações.

5.4.4. Reflexão Crítica

Relativamente ao processo de assistência às aulas e, tal como mencionado acima, foi utilizado um instrumento que engloba seis parâmetros, acerca dos quais será efetuada uma reflexão, com base nas 20 observações efetuadas a 6 professores distintos.

Quanto à primeira categoria, apresentação da aula, a mesma diz respeito à instrução inicial em que os docentes devem apresentar, de forma clara e objetiva, uma ideia geral da aula, explicando os objetivos e principais conteúdos que serão abordados.

Para que ocorra a apresentação da aula, é deveras importante que os alunos estejam atentos, o que por vezes é um desafio. Relativamente às observações realizadas, foi possível constatar que alguns professores observados, apesar de informarem os alunos acerca dos conteúdos principais das aulas, por vezes não mencionaram os objetivos das mesmas. Este é um aspeto fundamental para os alunos entenderem qual o intuito daquilo que será abordado na aula, ou seja, com que propósito será abordado. Além disto, a grande maioria dos professores observados não recordaram as regras e rotinas de funcionamento das aulas. Contudo, apesar de ser necessário fazê-lo, após algumas aulas os alunos já têm essas rotinas consolidadas, daí que a maior parte das vezes os professores não as voltem a relembrar, exceto quando são introduzidas novas regras e rotinas, mais específicas para a aula em questão.

Quanto à segunda categoria, apresentação dos exercícios, os professores devem, uma vez mais, ser claros e objetivos na transmissão da informação, devendo novamente verificar se os alunos estão atentos. É neste momento que são apresentados os objetivos das tarefas, as suas componentes críticas, devendo os docentes recorrer à demonstração, de forma que a tarefa seja mais facilmente compreendida por parte dos alunos, o que,

consideramos fundamental em todos os ciclos de ensino, mas sobretudo nos ciclos mais baixos.

Relativamente às observações efetuadas, foi possível averiguar que nem sempre os professores recorreram à demonstração quando introduziam um exercício, o que, no nosso entender seria importante, pois a maior parte das vezes aquilo que dizemos teoricamente, quando é colocado em prática é mais facilmente compreendido pelos alunos. Mais ainda se estivermos a falar de alunos com faixas etárias mais baixas. Mesmo que os professores questionem se a informação foi compreendida e a se resposta for, sim, por vezes quando os alunos passam à prática é que se apercebem que efetivamente não tinham compreendido assim tão bem a tarefa. Além deste aspeto, foi também possível detetar que poucos foram os professores que alertaram para as situações de risco e para as regras de segurança a adotar nas várias tarefas, provavelmente por não considerarem que as situações abordadas colocavam em risco a integridade dos alunos.

No que concerne à terceira categoria, controlo, é sem dúvida alguma um aspeto fundamental, pois caso o professor não tenha controlo da aula, dificilmente irá alcançar os objetivos a que se propôs no planeamento da mesma. O controlo da aula irá permitir que os professores observem e intervenham na correção de uma dada tarefa e ao nível dos comportamentos de desvio, permitindo intervir imediatamente quando estes surgem. De modo que o professor consiga este controlo é essencial que evite ao máximo colocar-se de costas para os alunos, pois, caso o faça, irá perder o contacto visual com os mesmos, podendo isto levar aos tais comportamentos desviantes. Ora, dito isto, não é preciso o professor estar sempre perto de um aluno ou grupo de alunos quando lhes quer passar alguma informação, por vezes, a melhor estratégia é intervir à distância. Para que exista um clima de aula positivo é também importante que o professor motive os alunos, elogiando-os e incentivando-os.

Relativamente às observações realizadas, averiguou-se que os docentes apresentavam lacunas ao nível do posicionamento e deslocamento de forma a ter uma visão global da turma. Não quer isto dizer que os docentes estavam sempre mal colocados, mas ocorreram inúmeras situações em que, por exemplo, ao se dirigirem a um grupo mais restrito de alunos, se colocavam de costas para os restantes, ou, por exemplo, circulavam a meio dos exercícios, perdendo a visão global da turma.

Ainda em relação à categoria controlo, e, relativamente aos *feedbacks*, estes, se utilizados de forma adequada, serão determinantes para os alunos, no sentido em que podem levar a uma melhoria no seu desempenho. Os *feedbacks* podem ser individuais, grupais ou coletivos. Consideramos que é importante que sejam fornecidos com oportunidade, adequação e com frequência. Os docentes devem recorrer a *feedbacks* concretos, além disto, os *feedbacks* podem ser prescritivos, de forma que os alunos melhorem os aspetos em que são menos proficientes, podendo também recorrer a *feedbacks* interrogativos, por exemplo, levando a que o aluno pense naquilo que fez bem ou menos bem, mas, por vezes um *feedback* visual ou tátil poderá também ser o indicado.

“um bom feedback deve ser específico, ou seja, deve fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas respostas estão corretas ou incorretas. Pode incluir pistas, permitindo aos alunos realizarem atividades mais avançadas e envolverem-se na resolução de problemas, algo que não conseguirão sem a ajuda do professor.” (Shute, 2008, citado por Cardima, Leal & Cancela, 2011, p.15).

Consideramos que os *feedbacks* não devem, portanto, ser meramente para motivar o aluno, embora também seja importante, devem sim, servir sobretudo para que os alunos melhorem a sua *performance* no processo E-A. Além disto, os professores não devem fornecer um *feedback* sem depois verificar se o aluno o colocou em prática ou se o compreendeu. Ou seja, os docentes devem observar o desempenho dos alunos após o *feedback* fornecido, para verificar se a informação foi ou não compreendida.

No que concerne às observações realizadas, foi possível averiguar que a maioria dos docentes recorreu poucas vezes fornecerem *feedbacks* coletivos, tendo sido notório que privilegiaram os individuais/grupais. Ora, às vezes existem situações que são comuns à toda a turma, sendo até pertinente parar a aula para chamar todos os alunos e fornecer um *feedback* coletivo, ao invés de *feedbacks* individuais/grupais.

Relativamente à quarta categoria, organização/gestão, a mesma engloba os tópicos referentes à gestão das aulas, essencial para que tenhamos as melhores condições para um processo E-A eficiente e eficaz. Uma organização adequada irá permitir um elevado tempo de empenhamento motor por parte dos alunos e evitar tempos de transição longos, entre exercícios. A gestão engloba vários aspetos, nomeadamente: o tempo, os materiais, a formação dos grupos e ainda os espaços utilizados.

Tendo em consideração as observações realizadas, foi possível constatar que, no caso de alguns professores, os tempos de prática não eram elevados, sendo possível verificar que, por vezes, diversos alunos estavam “parados” algum tempo, pelo que, uma estratégia poderia passar por colocar pequenas estações, por exemplo, entre exercícios, de forma a minimizar os tempos de espera.

Ainda ao nível da organização, é também determinante formar rapidamente grupos, procurar mantê-los de exercício para exercício e de aula para aula, uma vez que isto irá evitar que o tempo disponível para a prática seja reduzido, sendo este aspeto também importante ao nível da formação de rotinas em contexto de aula. Importa também que a formação destes grupos seja equilibrada, para que todos possam ter sucesso nas tarefas. Por exemplo, não colocar uma equipa com os alunos mais proficientes e outra com os menos a competir, porque nenhum dos grupos irá evoluir.

Ao nível da colocação do material, sempre que possível, os professores devem chegar antes das aulas e montar previamente o material necessário, ou, caso não seja possível, por exemplo, num exercício que será realizado apenas a meio da aula, devem colocar o material acessível e organizado, de forma a evitar tempos longos de colocação do mesmo. O ideal será aproveitar o mesmo material para um mesmo exercício, modificando-o através de variantes, no entanto, temos consciência que nem sempre é possível.

Quanto à quinta categoria, seleção dos exercícios, estes devem ir ao encontro dos objetivos que se pretendem alcançar para a aula, devem estar ajustados ao nível dos alunos, ou seja, às suas capacidades, sendo variados em termos de exigência. Além disto, devem solicitar esforços relativamente intensos.

Relativamente às observações realizadas, no que concerne à seleção dos exercícios, foi possível averiguar que, por vezes, no caso de alguns professores, os exercícios não estavam ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos, e, portanto, não eram realizados com sucesso. Os professores poderiam, por exemplo, colocar num mesmo exercício variantes, tanto para os alunos que executavam os exercícios com mais facilidade, como para os que os executavam com mais dificuldade, podendo manter o exercício para ambos. Sem dúvida alguma que é fulcral que ocorra a personalização do processo E-A, de modo que este seja o mais eficiente e eficaz possível, tendo em consideração as capacidades, potencialidades e fragilidades dos alunos.

No que diz respeito à conclusão da aula e, tal como na apresentação da aula, é importante que os alunos estejam atentos. Na conclusão da aula os docentes devem realizar uma breve reflexão da mesma, de um modo geral, mencionando o que correu bem e o que correu menos bem, podendo também destacar alguns alunos como exemplo, quer de bom comportamento, quer de empenho, servindo como fator motivador para perpetuar esses comportamentos nas aulas seguintes. A conclusão da aula pode também servir para os alunos esclarecerem alguma questão que não ficou bem consolidada, durante a aula. Além disto, os professores devem estabelecer uma ponte com as aulas seguintes.

Quanto às observações realizadas, foi possível constatar que, na conclusão da aula, a maior parte dos docentes não referiram as dificuldades dos alunos, nem lhes forneceram dicas sobre como as superar. Este aspeto é fundamental, uma vez que nem sempre os alunos têm consciência das suas dificuldades e, mesmo os que têm, por vezes não sabem como as ultrapassar. Além disto, poucos foram os professores que estabeleceram pontes com as aulas seguintes.

Consideramos que o processo de assistência às aulas dos colegas e do professor da escola foi fulcral, de modo que fosse possível ir ajustando a nossa intervenção ao longo do ano letivo, uma vez que permitiu refletir de forma crítica acerca das metodologias e estratégias adotadas. Acreditamos que as observações das aulas de outros professores possam ter influenciado as nossas próprias aulas, nomeadamente ao analisarmos as dificuldades e/ou pequenas falhas dos colegas, uma vez que pudemos refletir se também as sentíamos, tentando preparar-nos melhor para prevenir tais situações. Além disso, ajudou-nos no sentido de observar diversos exercícios que considerámos interessantes ou pertinentes e que nunca tínhamos pensado, podendo utilizá-los com os nossos alunos, claro que, considerando as suas características, ou seja, adaptando-os aos nossos alunos.

A assistência às aulas permitiu-nos adquirir uma panóplia de informações, relativamente a situações que devem ser melhoradas ou mantidas por terem corrido bem. Ao observarmos aulas de outros ciclos, de outros professores e de outras escolas, pudemos ampliar a nossa visão a contextos distintos, o que é deveras enriquecedor para nós enquanto professores estagiários, com pouca experiência. Todo o processo de observação realizado ao longo do ano letivo foi sem dúvida produtivo, pois permitiu-nos refletir acerca das tarefas efetuadas em contexto de aula, de modo a podermos evoluir, para adotar um processo pedagógico mais eficaz e eficiente, de forma a adequarmos e rentabilizarmos metodologias às características e necessidades dos nossos alunos.

Consideramos que foi importante realizar as observações uma vez que permitiu melhorar a nossa intervenção, até porque, enquanto professores estagiários tivemos de melhorar diversos comportamentos e/ou aspetos ao longo da nossa PL.

VI-Atividades de Integração no Meio Escolar

As atividades de integração no meio têm como intuito evidenciar o trabalho que os docentes estagiários efetuaram com a sua turma durante o EP. Deste modo, foram efetuadas duas atividades pertencentes às linhas programáticas do EP, nomeadamente: a caracterização da turma e a ação de extensão curricular, que serão apresentadas em seguida.

No entanto, além destas duas atividades, considera-se ainda importante evidenciar outras tarefas efetuadas neste âmbito, nomeadamente ao nível do conselho de turma e formações em que os alunos da turma participaram.

Deste modo, importa referir que o conselho de turma era composto pela diretora de turma, a professora Clarinda Pestana, que lecionava a disciplina de Português e por todos os docentes da turma, nomeadamente, a professora de Inglês, Alexandra Silva, o professor de Filosofia, Eduardo Oliveira, a professora de Matemática A, Ana Cláudia Durães, o professor de Físico-Química, Eugénio Carvalho, a professora de Biologia e Geologia, Maria Cecília Pinto, Sara Pereira, enquanto professora estagiária e o orientador cooperante, o professor Filipe Coelho, na disciplina de EF. Ou seja, o conselho de turma da turma de 10º ano de escolaridade em que foi efetuado o EP era constituído por 8 docentes. Assim sendo, compete ao conselho de turma a organização, acompanhamento e avaliação das atividades em que a turma se insere, tendo como finalidade última a definição de estratégias que melhor se adequem aos alunos da turma.

O conselho de turma reunia de duas em duas semanas, de forma a serem debatidos assuntos considerados relevantes relativamente aos alunos e de forma a serem analisadas as suas evoluções, com o intuito de identificarmos estratégias e metodologias de intervenção mais adequadas a estes, ficando os registos de cada reunião num diário de bordo.

Em relação ao conselho de turma, acreditamos que é fulcral destacar todo o trabalho interdisciplinar que ocorreu ao longo de todo ano, trabalho este evidente em diversas atividades, nomeadamente: a atividade de caminhada, a semana multicultural e a ação de extensão curricular, efetuadas em conjunto com diversos docentes do conselho de turma.

Consideramos importante salientar ainda que a turma fez parte de um estudo piloto, tendo a EBSGZ sido a primeira escola da região a implementar este projeto,

relativo aos manuais digitais. Deste modo, cada aluno da turma tinha um portátil, sendo o mesmo utilizado nas aulas ao longo do ano. No decorrer do estudo piloto, uma vez mais o conselho de turma debatia estratégias, vantagens e desvantagem do seu uso nas aulas. Neste sentido, diversos docentes do conselho de turma recorreram ao uso do *Google Classroom*, de forma a partilhar informações e a solicitar trabalhos aos alunos, o que foi o caso da disciplina de EF.

Outro aspeto a evidenciar foi o facto de, ao longo do ano letivo, através da plataforma *place* termos ficado responsáveis por realizar todos os sumários e registar as presenças, o que foi uma mais-valia, visto que esta é também uma das tarefas que competem a todos os docentes. Destacamos este aspeto, uma vez que foi através desta plataforma que foram efetuadas as demais trocas e permutas com os docentes do conselho de turma, sempre que necessário, uma vez mais, através de um trabalho colaborativo entre todos.

Finalmente destacam-se ainda as formações que a turma de 10º ano participou, com a colaboração da disciplina de EF:

- Participação da turma numa sessão de sensibilização sobre o VIH-SIDA: sensibilizar para os modos de transmissão e prevenção da doença;
- Projeto “Semear Saúde, Colher, Sorrisos”: Desenvolver hábitos alimentares saudáveis e biológicos;
- “Mar de diversões:” Proporcionar aos alunos o uso de ergómetros (canoagem);
- Projeto “Eu sei proteger”: Sensibilizar os jovens para a adoção de medidas de autoproteção em determinadas emergências.

6.1. Caraterização da Turma

A caraterização da turma engloba-se nas atividades de integração no meio escolar, no entanto, decidimos abordá-la na PL. Esta decisão adveio do facto de considerarmos importante realizar primeiramente a caraterização dos alunos da turma, para então depois passarmos à seleção das metodologias e estratégias que melhor se adequem aos alunos.

6.2. Caminhada

A presente atividade ocorreu no dia 8 de novembro de 2021 e surgiu com o intuito de, no conselho de turma, ser realizada uma atividade que envolvesse diversas disciplinas, sendo o objetivo da mesma promover a interdisciplinaridade, a adoção de estilos de vida saudáveis e a consolidação de matérias que foram ou estavam a ser lecionadas. Neste sentido, houve a participação da disciplina de Biologia e Geologia, de Físico-Química, Matemática e EF. A atividade foi planeada pela professora de Biologia e Geologia, tendo esta solicitado a participação da disciplina de EF, sendo que mostrámos logo interesse em colaborar com a mesma.

A atividade ocorreu no turno da manhã entre as 9h:00 e as 13h, tendo-se iniciado com a concentração de todos os alunos na entrada da escola. Posto isto, dirigimo-nos à Levada do Cavalo, para dar ao início do percurso propriamente dito, tendo o percurso sido finalizado no Complexo Balnear da Ponta Gorda.

Relativamente à atividade propriamente dita, no dia da mesma, participaram os docentes de EF, Biologia e Geologia e Físico-Química.

A professora de Matemática solicitou que ao longo do percurso os alunos tirassem fotografias a todas as formas geométricas distintas que encontrassem.

Relativamente à disciplina de Biologia e Geologia, ao longo do percurso a professora colocava questões aos alunos relativamente à matéria de Geologia, em pontos específicos ao longo do percurso, sendo que os mesmos deveriam responder às questões, numa folha fornecida pela docente.

Quanto à disciplina de EF, a caminhada propriamente dita tinha como intuito a promoção e adoção de estilos de vida saudáveis, incentivando à prática regular de atividade física, indo ao encontro do que é mencionado nas AE para o 10º ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação, 2018b).

O balanço final da atividade foi positivo, uma vez que os alunos mencionaram ter gostado da mesma, por ser uma atividade diferente e por ser realizada fora da escola. Além disto, a atividade promoveu o relacionamento com alguns professores do conselho de turma e também com os alunos, num ambiente mais descontraído.

Contudo, os alunos não se empenharam a responder às perguntas solicitadas pela professora de Geologia e às tarefas solicitadas pela professora de Matemática, mostrando

mesmo que apenas queriam realizar a caminhada, tendo sido este o aspeto negativo da atividade.

Com esta atividade considera-se que os alunos desenvolveram competências relativas à adoção de estilos de vida saudáveis e à capacidade de raciocínio (Direção-Geral da Educação, 2018a), de forma a responderem aos desafios colocados pelos docentes, nas respetivas disciplinas. Enquanto docentes consideramos ter desenvolvido competências ao nível da comunicação com os diversos professores do conselho de turma. A atividade possibilitou a integração em equipas multidisciplinares, permitindo que os alunos desenvolvessem competências nas mais diversas áreas de intervenção.

6.3. Semana Multicultural

A Semana Multicultural surgiu no âmbito de um projeto da turma de 10º ano, designado “Madeira: Uma Ilha no Mundo com o Mundo Dentro”, desenvolvido a partir de pressupostos em que assentavam na estratégia de Educação para a Cidadania e o Projeto Educativo da EBSGZ, parceria com o projeto de *ETwinning* “*Do the Math*”. Este projeto tinha como tema aglutinador: “As migrações num mundo globalizado”.

As finalidades do projeto (consoante as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno) passavam por envolver os alunos da turma em iniciativas/ atividades diversas que promovessem a reflexão sobre o mundo atual e contribuíssem para que fossem capazes de:

- a) Analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- b) Pensar crítica e autonomamente, de forma criativa, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- c) Valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- d) Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade;
- e) Rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social;
- f) Lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação.

Deste modo, o projeto foi posto em prática entre os dias 6 e 9 de junho de 2022, contando com a colaboração dos docentes do conselho de turma.

A calendarização das atividades, pode ser vista no quadro que se segue:

Tabela 6 - Calendarização das atividades.

6 de junho (8h:30-9h45)	Alguns alunos do 10º ano foram à aula de Português de outra turma para: 1. Fazer a apresentação oral dos trabalhos que desenvolveram; 2. Aplicar o jogo criado no <i>Kahoot</i> .
7 de junho (ao longo do dia) - Bar dos alunos	1. Projeção de vídeos criados pelos alunos.
8 de junho - Bloco A	1. Placar do projeto de <i>Etwinning "Do the Math"</i> : exposição de trabalhos realizados pelos alunos.
9 de junho (das 9h:45 às 10h00 e das 13h00 às 13h15) no átrio da escola em frente ao bar dos alunos.	A dança como forma de expressão da identidade cultural de um povo. 1. Dança contemporânea; 2. Dança tradicional (Regadinho); 3. <i>Moring</i> (dança típica da ilha de Reunião).

Relativamente à disciplina de EF e, pelo facto de o projeto ter sido planeado para o final do ano letivo, quando a turma iria estar a abordar as ARE, em conjunto com os restantes docentes do conselho de turma, surgiu a ideia de apresentar uma dança mais atual e outra tradicional na semana Multicultural. Quanto à terceira dança, a mesma ficou a cargo da professora de Inglês.

Primeiramente, era importante definir as músicas que seriam abordadas. Assim sendo, após solicitarmos aos alunos que enviassem músicas, os mesmos mencionaram que seria melhor utilizar a música e parte da coreografia que tinha sido iniciada na aula de AvD, uma vez que já tinham tido um primeiro contacto com a mesma e, assim, foi escolhida a música "*Happy*" de Pharrell Williams.

Posto isto, começámos a trabalhar na coreografia e a ajustar os passos nas primeiras aulas, tendo sido solicitado aos alunos que trouxessem ideias de passos para determinadas frases da música, desenvolvendo deste modo o trabalho autónomo por parte dos mesmos. Na coreografia propriamente dita, foram utilizados movimentos locomotores e não locomotores. Relativamente aos ensaios, estes ocorreram nas aulas de EF.

Quanto à Dança Tradicional, esta foi seleccionada pelos docentes, por fazer parte das AE para o 10º ano, uma vez que esta semana se intitulava de semana multicultural, achámos que seria pertinente trazer uma Dança Tradicional, neste caso do Minho e Beira Litoral, designada “Regadinho”.

No questionário realizado no início do ano letivo foi possível averiguar que mais de metade da turma não tinha vivências nas diferentes abordagens de ARE e, pela turma se apresentar, de um modo geral, no nível de introdução, após ser realizada a AvD nesta matéria de ensino, fez-nos pensar que provavelmente iriam apresentar dificuldades ao nível das coreografias. Deste modo, a estratégia passou por realizar coreografias mais simples, ou seja, sem passos de grande complexidade, para que todos pudessem acompanhar e se sentirem confortáveis aquando da realização das mesmas, até porque, uma das principais lacunas da turma era ao nível da relação música/movimento.

No início de todas as aulas/ensaios as duas coreografias foram abordadas de forma a relembrar as mesmas e a melhorá-las, ao longo de várias aulas. Antes de apresentarmos as coreografias, definimos a posição de cada aluno na estrutura da mesma. No caso da primeira, os alunos dispuseram-se em xadrez e no caso da segunda, foram utilizadas como formações, 2 rodas, uma composta por 10 alunos e outra por 8 alunos.

Além disso, com antecedência ficou combinado que todos os alunos iriam trazer calças azuis, as raparigas, camisola branca e os rapazes, camisola preta. Na primeira coreografia os alunos foram colocados de forma alternada, rapaz-rapariga, para criar o impacto visual de ambas as cores. Estas cores serviram também para distinguir a “Maria” e o “Manel” na Dança Tradicional.

No dia da apresentação 3 alunos faltaram sem avisar, pelo que foi necessário realizar alguns ajustes na hora, sobretudo no “Regadinho”, uma vez que envolvia pares.

No que concerne à apresentação das coreografias, deu-se no pátio da escola no dia 9 de junho de 2022, em dois momentos, às 9h:45 e às 13h:00, por serem horários referentes a intervalos e que, por isso, faria prever que houvesse mais movimento de alunos, funcionários e docentes nesses horários.

Foram selecionados 2 alunos para falarem ao microfone de forma a introduzir as danças e a mencionar que foram efetuadas no âmbito da Semana Multicultural realizada pela turma de 10º ano. Este aspeto organizativo ficou também a nosso cargo, bem como a requisição de todo o material sonoro e do próprio espaço necessários para a realização da atividade.

De um modo geral, a atividade teve um balanço positivo, sendo importante destacar o empenho da turma na realização das coreografias. Como aspeto negativo, apenas realçamos o facto de 3 alunos terem faltado à atividade, sem avisarem e/ou justificarem a ausência.

Com a semana multicultural e mais concretamente com as danças efetuadas pelos alunos, julgamos que estes desenvolveram competências ao nível do relacionamento interpessoal, empatia, responsabilidade e cooperação (Direção-Geral da Educação, 2018a). Consideramos ter ganho competências ao nível do trabalho cooperativo com os demais elementos da comunidade educativa, da capacidade de adaptação a diferentes contextos, da criatividade, da planificação, da organização e preparação de atividades (PESE,2021). Na semana multicultural houve a oportunidade de os alunos apresentarem diversas atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas de Português, Matemática, Inglês e EF a toda a comunidade educativa, envolvendo toda a comunidade em atividades que promoveram uma reflexão sobre o mundo atual.

6.4. Ação de Extensão Curricular

A ação de extensão curricular consiste em dinamizar uma atividade com expressão, no mínimo, ao nível da turma em que exercemos a atividade de prática pedagógica. Nesta atividade, além dos alunos em causa e de outras eventuais pessoas ou entidades, deverão estar envolvidos, os professores e os encarregados de educação da respetiva turma.

6.4.1. Planeamento e Objetivos

Por ser uma ação de extensão curricular, considerámos pertinente que a atividade fosse realizada fora do espaço escolar, de forma a proporcionar uma experiência distinta e diversificada da que os alunos tinham em contexto escolar. A definição e conceção da atividade foi realizada com antecedência juntamente com a orientadora científica e com o orientador cooperante, isto para que fosse possível contactar com as associações o mais rápido possível, de forma a podermos informar os alunos, os encarregados de educação e o próprio conselho de turma.

A atividade foi planeada em conjunto com 1 colega estagiário da escola Secundária Francisco Franco e 1 da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

O facto de a turma da EBSGZ possuir diversos alunos com escalão 1 e, portanto, com dificuldades socioeconómicas, fez com que a decisão passasse por uma atividade sem qualquer custo para os alunos, de forma que todos pudessem participar.

Relativamente à atividade propriamente dita, procurámos proporcionar novas e diversas experiências aos alunos, pelo que decidimos realizar as seguintes atividades: Canoagem, Orientação e *Geocaching*. Esta opção deveu-se ao facto de, no início do ano se verificar que os alunos apresentavam poucas vivências nestas matérias e, depois de os abordarmos, terem demonstrado interesse nas mesmas. A ideia consistia em realizar as três atividades em simultâneo, numa organização em circuito.

No que respeita às atividades de orientação e canoagem, tentámos rapidamente contactar com a Associação de Orientação da RAM e com a Associação Regional de Canoagem da Madeira, de forma a agendar a atividade. Após o primeiro contacto verificámos que não seria possível realizar a atividade na data inicialmente proposta, tendo sido sugerido realizá-la dia 2 de maio, no turno da tarde, procurando não interferir com as aulas das outras disciplinas.

Além do primeiro contacto mais informal, foi necessário reunirmos presencialmente com os responsáveis das respetivas associações de forma a coordenar todos os aspetos necessários para a realização da atividade e, no caso da atividade de Orientação, de forma a realizarmos um reconhecimento do percurso.

Relativamente ao planeamento propriamente dito, pretendíamos que fosse realizada uma primeira componente teórica (cerca de 10 minutos), nas 3 atividades.

Quanto à atividade de *Geocaching*, a mesma foi planeada pelos três estagiários, havendo necessidade de ir ao local, parque infantil do Parque de Santa Catarina, fazer um reconhecimento do mesmo. De forma a integrar os professores do conselho de turma, solicitámos que realizassem uma questão de resposta rápida acerca da sua disciplina para colocarmos dentro das *caches*. Quanto às *caches* pretendíamos que as mesmas fossem realizadas pelos alunos, juntamente com os encarregados de educação.

Cada professor estagiário trouxe consigo um *kit* primeiros socorros, no caso de alguma eventualidade.

Previamente à realização da atividade enviámos para todos os encarregados de educação um documento de forma que tivessem conhecimento acerca da atividade que seria realizada. Além disto, foi necessário enviar para o Conselho Executivo um pedido para alterar a hora da aula de EF da turma da EBSGZ e outro para solicitar a realização de uma visita de estudo, pelo facto da atividade ser realizada fora do espaço escolar.

No que concerne aos objetivos definidos para a atividade, os mesmos passaram por: (i) promover a adoção de hábitos de vida saudáveis; (ii) promover situações de prática de atividades num contexto fora do meio escolar; (iii) promover o desenvolvimento de competências sociais e consolidar a relação de proximidade com os professores estagiários e com os restantes professores da turma; (iv) envolver os encarregados de educação na atividade; (v) desenvolver capacidades de autonomia, responsabilidade e respeito e (vi) promover o desenvolvimento de conteúdos relativos às atividades efetuadas.

O cronograma da atividade, bem como o material necessário para a realização da mesma pode ser consultado no apêndice 5.

6.4.2. Operacionalização

No dia da atividade, apesar da mesma se iniciar apenas às 14:30h, foi necessário chegarmos algum tempo antes da mesma. Os estagiários, juntamente com o Professor Nuno, chegaram ao parque de Santa Catarina pelas 13 horas, uma vez que foi necessário montar todo o percurso de Orientação e colocar as *caches* no respetivo local. Assim

sendo, dois elementos ficaram responsáveis por montar todo o percurso de Orientação e os restantes dois por colocar as *caches* no respetivo local.

Posto isto, fomos então ao encontro dos nossos alunos, sendo que todos foram previamente informados sobre a hora e o local de concentração, de forma que a atividade fosse realizada tal como previsto. Em termos de organização, cada professor estagiário ficou responsável por acompanhar a sua turma.

A primeira a atividade a realizar com a turma da EBSGZ foi Canoagem, sendo necessário chegar cerca de 30 minutos antes da mesma de forma a auxiliar no transporte do equipamento necessário. Após a atividade ter sido realizada, os alunos trocaram de roupa e dirigiram-se para o parque de Santa Catarina para iniciar a segunda atividade, *Geocaching*. Após a mesma ter sido finalizada, durante o tempo de transição, tiveram algum tempo para beber água e lanchar, antes de passarem à terceira e última atividade, Orientação.

No final de todas as atividades cada estagiário e respetiva turma ficaram responsáveis por recolher todo o material na atividade em que se encontravam.

Após concluídas as 3 atividades foi realizada uma pequena reflexão, relativamente ao empenho dos alunos e também no sentido de sabermos a sua opinião acerca das atividades realizadas.

Considerando o programa inicialmente definido, o mesmo foi cumprido, tendo as atividades sido iniciadas e terminadas à hora prevista.

6.4.3. Reflexão Crítica

Apesar de termos planeado a atividade em conjunto, achámos melhor cada estagiário definir com a sua turma a melhor forma de realizar o transporte até ao local e ainda a hora de chegada ao local da atividade, consoante os horários e a disponibilidade dos alunos. Na atividade de Orientação e Canoagem os procedimentos foram os mesmos para as três turmas, apenas na atividade de *Geocaching* é que decidimos realizar algumas adaptações.

Importa referir, que, apesar de o planeamento da atividade ter sido realizado pelos três estagiários em conjunto, considerámos que, de forma a respeitar as medidas de combate à pandemia Covid-19, a melhor estratégia seria cada professor estagiário ficar

com a sua turma. Temos noção que poderia ser mais enriquecedor para os alunos contactarem com outras turmas, de forma a desenvolverem o relacionamento interpessoal, contudo, por nos termos comprometido com a direção das escolas relativamente ao cumprimento das medidas sanitárias, resolvemos manter a nossa palavra.

No que concerne aos aspetos positivos, considera-se o facto de todos os alunos se terem comportado exemplarmente, tendo cumprido todas as regras mencionadas pelos professores no início de cada atividade. Além deste aspeto, foi notório o empenho dos alunos nas atividades, mesmo quando diziam já estar algo cansados. No final da atividade, fazendo um balanço geral, foi possível constatar que os alunos gostaram de realizar as atividades, disseram ter-se divertido e mencionaram que a atividade que mais gostaram foi a de Canoagem. Outro aspeto que consideramos positivo, foi a participação dos professores do conselho de turma que se mostraram dispostos a ajudar, enviando na data solicitada as respetivas perguntas. Apenas dois docentes não colaboraram na atividade, no caso da turma da EBSGZ.

Quanto aos aspetos menos positivos, os mesmos correspondem à fraca participação dos encarregados de educação, uma vez que apenas 3 colaboraram na atividade. Provavelmente a estratégia adotada não foi a melhor. Em atividades futuras, acreditamos que seria pertinente a participação dos encarregados de educação na atividade propriamente dita. Ou seja, poderem realizar as atividades com os seus educandos, no entanto, para que tal acontecesse, seria necessário reunir com todos de forma a verificar a sua disponibilidade, para que a participação dos mesmos fosse elevada.

Outro aspeto menos positivo foi relativamente ao *Geocaching*. Inicialmente foi definido o número da *cache* para cada par de alunos, contudo, na hora da atividade, pelo facto de os grupos terem sido alterados e por terem faltado dois alunos à última da hora, não foi aplicado desta forma, pois considerou-se que iria demorar mais tempo a voltar a organizar os grupos, o que foi um erro. Apesar da atividade ter corrido bem, se algum grupo tivesse danificado alguma *cache* ou a tivesse mudado de local, não teríamos como saber que grupo tinha sido, pelo que deveria ter sido posto em prática aquilo que estava planeado inicialmente, de forma a facilitar a organização da atividade. Além disto, o que aconteceu foi que, ao fornecer o papel com o número das *caches* a cada grupo, depois não sabíamos a que *caches* já tinham ido e, por vezes, entregaram-se *caches* repetidas aos alunos.

A ação de extensão curricular permitiu que os alunos desenvolvessem competências pessoais e sociais, nomeadamente a autonomia, responsabilidade, respeito e cooperação (Direção-Geral da Educação, 2018a). Com a dinamização da atividade, foi possível que os alunos contactassem com atividades diferentes das que costumam realizar em contexto de aula, o que, acreditamos ter muito benéfico para os mesmos. Contudo, para promover mais o desenvolvimento de competências, como por exemplo o relacionamento interpessoal, consideramos que seria pertinente, em atividades futuras, os alunos interagirem com outras turmas de forma a desenvolverem relações com outros alunos e a desenvolverem a sua capacidade comunicacional.

Enquanto professores estagiários, esta atividade foi deveras enriquecedora uma vez que permitiu que desenvolvêssemos competências ao nível do planeamento, da organização de atividades e do trabalho cooperativo com dois colegas estagiários, com os encarregados de educação dos alunos e ainda com os demais docentes do conselho de turma. Além disto, este tipo de atividades permitiu desenvolver o nosso trabalho autónomo e a nossa responsabilidade.

VII-Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades de intervenção na comunidade escolar implicam que os estagiários participem ativamente em atividades organizadas e enquadradas pela escola em que efetuamos o EP. Estas atividades ocorrem para além das aulas de EF e nelas intervêm e colaboram diversos elementos da comunidade educativa. Assim sendo, o núcleo de estágio da EBSGZ participou em quatro atividades ao longo do ano letivo, nomeadamente:

- 1- Dia Mundial da Água;
- 2- Ação de Fomento de Ténis;
- 3- Semana das Expressões: Torneio 4 Estações;
- 4- Visitas de Estudo do 1º ciclo.

7.1. Dia Mundial da Água

No início do presente ano letivo e, de forma a dinamizar o Dia Mundial da Água, foi-nos proposto realizar uma atividade para comemorar o dia, em colaboração com o Projeto +SaúdeGZarco e com uma professora de EF da escola. O objetivo da atividade passava por sensibilizar os alunos de forma a adotarem estilos de vida saudáveis, dando a conhecer a importância da água e do exercício físico na saúde. Neste sentido, sugerimos a realização de um *peddy-paper* com questões alusivas à água e com alguns exercícios físicos.

A atividade foi efetuada no primeiro semestre, no dia 30 de março de 2022 na EBSGZ, contando com a participação de uma turma de 7º ano, tendo ocorrido na hora da aula de EF de ambas as turmas, das 8h15 às 9h:45. Contámos com participação de 42 alunos.

No que concerne à organização da atividade, em colaboração com a professora da turma de 7º ano, juntamente com o orientador cooperante, foram definidos os pontos (15, no total) que iriam ser colocados no mapa, através de um reconhecimento prévio do percurso e ainda a organização das turmas (grupos de três e de quatro elementos). Foram igualmente definidos os aspetos relativos à colocação dos responsáveis na atividade e respetivas funções (controlo dos tempos de partida e chegada; verificar se os alunos tinham dúvidas ao longo do percurso). Relativamente às questões, estas foram realizadas em colaboração com uma professora do Projeto +SaúdeGZarco, de forma a irem ao

encontro do objetivo pretendido, tendo a mesma colaborado também conosco no dia da atividade.

Relativamente ao percurso, cada grupo selecionava a ordem que considerasse mais pertinente, sendo que partiam com diferença de 1 minuto para o grupo anterior, tendo sido registados os tempos iniciais e finais de cada equipa, após passarem por todos os pontos. Além disto, no final da atividade a turma de 10º ano corrigiu as questões da turma de 7º ano e vice-versa.

De um modo geral, a atividade correu tal como planeada, uma vez que serviu para sensibilizar os alunos a adotarem estilos de vida saudáveis, dando a conhecer a importância da água e do exercício físico na saúde.

Com a atividade do Dia Mundial da Água foi permitido que os alunos ganhassem competências ao nível da autonomia, responsabilidade, capacidade de raciocínio e da interação com alunos de outro ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp.2-3). Ao dinamizarmos esta atividade foi-nos permitido adquirir competências ao nível do planeamento, organização e dinamização de atividades escolares, no âmbito da EF (PESE,2021). Uma vez mais, a atividade permitiu a envolvimento com outros docentes de EF e ainda com o Projeto +SaúdeGZarco ao nível da promoção da saúde, através da sensibilização para hábitos de vida saudáveis e da promoção da saúde, mais concretamente em relação ao consumo de água.

7.2. Ação de Fomento de Ténis

A presente atividade ocorreu no dia 6 de abril de 2022 no pavilhão da escola, entre as 8h:30min e as 13h:15min, contando com a presença de 5 turmas de 2º ciclo, tendo sido organizada pelo orientador cooperante.

A atividade foi realizada com o objetivo de divulgar o Ténis em contexto escolar e incutir o gosto/motivação pela atividade. Relativamente ao material, foram utilizadas raquetes, bolas, cones, tubos e redes.

Cada turma esteve presente na atividade no seu horário de EF, à vez, durante cerca de 1 hora, à exceção de duas turmas que compareceram à mesma hora, pelo que houve a necessidade de dividir o campo em duas metades, ficando a docente estagiária

responsável por uma parte da atividade e o outro professor pela outra parte, havendo posterior rotação, entre os alunos.

Os exercícios realizados dividiram-se nas seguintes partes:

1. Manipulação da bola (sem raquete);
2. Manuseamento da raquete e da bola;
3. Batimentos de direita;
4. Batimentos de esquerda;
5. Batimentos de direita e esquerda;
6. Jogo da serpente (situação lúdica).

A função desempenhada na atividade foi a de auxiliar na organização da mesma, ficando primeiramente a auxiliar o professor responsável pela atividade e numa fase seguinte, a orientar uma parte dos alunos na realização da mesma.

De um modo geral a atividade correu de forma positiva, tendo sido evidente a motivação e empenho dos alunos durante a mesma.

A atividade possibilitou que os alunos desenvolvessem competências condicionais e coordenativas (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp.2-3), permitindo fomentar o gosto/motivação pelo Ténis e ainda a interação com alunos de turmas distintas.

A participação nesta atividade permitiu-nos, enquanto docentes, desenvolver competências ao nível da planificação, organização, intervenção e da capacidade comunicativa, uma vez que tivemos a possibilidade de contactar com alunos de faixas etárias mais baixas, o que implicou uma intervenção distinta da realizada na turma de intervenção. Além disto, tivemos a oportunidade de trabalhar diretamente com alguns alunos com necessidades educativas especiais, o que foi deveras enriquecedor, uma vez que foi necessário adaptar algumas estratégias de modo a dar mais atenção a estes alunos. Com a presente atividade houve o envolvimento de diversos docentes de EF que, na hora da sua aula se mobilizaram para que os seus alunos tivessem a oportunidade de experienciar uma atividade diferente.

7.3. Semana das Expressões: Torneio 4 Estações

O Torneio 4 estações foi integrado na Semana das Expressões, tendo-se realizado no dia 7 de abril de 2022, entre as 9h00 e as 13h00, no pavilhão da escola e nos campos exteriores.

Esta atividade fez parte da atividade interna do Desporto Escolar. Assim sendo, o coordenador de atividade interna, professor Filipe Calado, em colaboração com os professores dos grupos de recrutamento de EF, 260 e 620, organizaram um torneio designado por “4 estações”, destinado aos alunos de todos os níveis de ensino, professores e funcionários.

A atividade teve como objetivos: incentivar toda a comunidade escolar para a prática regular de atividade física, promover momentos de convívio entre os vários elementos da comunidade escolar e incentivar os alunos para a adoção de competências de carácter social.

O torneio contou com a presença de 8 equipas do 2º ciclo, 7 equipas do 3º ciclo e 12 equipas do secundário, sendo que cada equipa podia ser constituída por 8 elementos, no máximo. Importa referir que a turma de 10º ano, em que foi efetuada a PL, também participou no torneio.

Uma vez que existiam 3 modalidades (Andebol, Basquetebol e Voleibol), foi necessário realizar uma reunião de grupo disciplinar para organizar os professores para cada modalidade, quer para auxiliar em termos de organização, quer na arbitragem. Assim sendo, o núcleo de estágio ficou, juntamente com outros professores, responsável pela modalidade de Andebol. Cada modalidade representava uma estação e cada ciclo de ensino ficava 1 hora e 15 minutos em cada uma das estações, tendo cada jogo uma duração de 10 minutos.

Quanto à arbitragem dos diversos jogos participaram também alunos do curso de desporto da escola. Além disto, nos campos exteriores, alguns alunos ficaram responsáveis por colocar música ao longo de todo o torneio.

A participação no torneio foi deveras importante, uma vez que tivemos a oportunidade de perceber, junto dos restantes professores da escola a necessidade de haver uma grande organização e planeamento para que seja realizado um torneio desta dimensão.

O balanço do torneio foi sem dúvida algum positivo, uma vez que todas as modalidades estavam bem coordenadas, o que permitiu que o torneio se iniciasse e terminasse no tempo estipulado, tendo ido ao encontro dos objetivos pretendidos.

Apenas gostaríamos de deixar uma nota para torneios futuros, uma vez que, no final do mesmo, os alunos mais novos, nomeadamente de 5º ano, perguntaram se iriam receber alguma medalha de participação, no entanto, isso não estava estipulado. Este poderá ser um aspeto a ter em consideração nas próximas realizações, sobretudo para os alunos de ciclos mais baixos, de forma ficarem com uma recordação da sua participação no torneio.

Outro aspeto é o facto de supostamente o torneio também se destinar a professores e funcionários da escola, contudo, esta participação não aconteceu. Seria interessante, em torneios futuros, promover e incentivar a participação dos mesmos.

O presente torneio foi deveras importante para todos os alunos que participaram, pois permitiu-lhes desenvolver o gosto pela prática regular de atividade física, a interação com alunos de diferentes turmas, o respeito pelos colegas/adversários e competências ao nível da dinamização de atividades (Direção-Geral da Educação, 2018a), no caso dos alunos do curso Profissional de Desporto. A atividade permitiu-nos, enquanto docentes estagiários, o desenvolvimento de competências ao nível da relação e trabalho em equipa, do planeamento e dinamização de atividades e ainda ao nível da supervisão. O torneio 4 estações possibilitou o envolvimento dos demais membros da comunidade educativa, num ambiente de convívio.

7.4. Visitas de Estudo do 1º Ciclo

A EBSGZ organiza nos últimos anos atividades para alunos do 4º ano pertencentes à freguesia de São Martinho, com o intuito de potencializar o seu recrutamento quando passam para o 5º ano. Assim sendo, uma parte das atividades organizadas pela escola fica a cargo do grupo disciplinar de EF, de forma que haja a dinamização de diversas atividades lúdicas motivantes para que os alunos fiquem interessados em vir para a escola no ano letivo seguinte. Deste modo, o orientador cooperante solicitou a colaboração na realização das atividades e prontamente nos disponibilizámos para ajudar e participar na dinamização das atividades.

Esta atividade teve como objetivos motivar os alunos a praticar exercício físico, desenvolvendo as suas capacidades condicionais e coordenativas e tentar recrutar alunos para a escola, ao levá-los a experienciar atividades distintas e divertidas.

As atividades foram realizadas nos dias 12 e 16 de maio de 2022. Participaram nas atividades cinco escolas, das quais: Escola Básica de São Martinho, Escola Básica da Lombada, Escola Básica da Nazaré, Escola Básica de Santo Amaro e Escola Básica da Ajuda. Todas as escolas compareceram com duas turmas, exceto a escola da Nazaré que compareceu com três.

No que diz respeito às atividades lúdicas, foram organizadas três estações distintas, sendo que cada docente ficou responsável por uma estação.

A atividade foi organizada de forma que, num primeiro momento, a turma toda realizasse em conjunto a estação 1 e posto isto fosse dividida, metade para cada uma das outras duas estações, aumentando assim o tempo de empenhamento motor dos alunos e diminuindo os tempos de espera. Após 10 minutos, realizaram-se as trocas.

Relativamente à primeira estação, esta ficou a cargo do núcleo de estágio. Quando os alunos chegaram foram organizados em xadrez, de frente para a professora que demonstrou uma coreografia para os alunos reproduzirem. Foram efetuadas duas coreografias envolvendo diversos segmentos corporais.

Quanto à segunda estação, os alunos realizaram exercícios de coordenação. Foram desenhados quadrados com giz, no solo, de forma a assemelharem-se a uma escada de agilidades. Optámos por não colocar a escada de agilidades propriamente dita pois podia haver o risco de os alunos tropeçarem. Neste exercício, foram introduzidas inúmeras variáveis e foi promovida a lateralidade dos alunos, tendo os mesmos realizado exercícios de coordenação dos membros inferiores e superiores.

Na terceira e última estação, os alunos realizaram exercícios de coordenação com uma bola “presa” entre os pés, nomeadamente, diversos saltos e exercícios de coordenação dos membros inferiores.

De um modo geral, as atividades ocorreram tal como estava previsto, tendo sido notório o empenho e a satisfação dos alunos que participaram. Em termos organizativos também decorreu tal como planeado. Consideramos positivo o facto de termos contactado

com alunos de um ano de escolaridade diferente do que lecionamos, uma vez que foi necessário intervir de forma distinta.

Com as visitas de estudo do 1º ciclo os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp.2-3). Ao dinamizarmos esta atividade adquirimos competências ao nível do planeamento e organização de atividades, ao nível da intervenção e comunicação junto de alunos de faixas etárias mais baixas. Além disto, uma vez mais, pudemos trabalhar com diversos professores de EF, desenvolvendo deste modo o trabalho cooperativo (PESE,2021). A presente atividade foi deveras fulcral para o meio escolar, no sentido de potencializar o recrutamento de alunos para o 5º ano, pelo que acreditamos que o nosso papel enquanto dinamizadores da mesma foi importante, de forma a cativar ao máximo os alunos.

VIII-Ações de Natureza Científico-Pedagógica

As ações científico-pedagógicas, individual e coletiva, correspondem a ações formativas efetuadas pelos estagiários. Em ambas as ações serão apresentados os seguintes tópicos: planeamento, objetivos, operacionalização e ainda, reflexão crítica.

8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

A ACPI, é uma ação de formação com expressão ao nível dos grupos disciplinares de EF da escola em que lecionámos e realizámos o EP. Deste modo, é uma ação desenvolvida pelo núcleo de estágio, cujo principal objetivo consistiu na apresentação de ferramentas didático-pedagógicas, permitindo uma reflexão posterior entre os elementos do núcleo de estágio, incluindo os orientadores, e os docentes de EF da escola. Foi desenvolvido igualmente um artigo científico e um *poster* (apêndices 6 e 7) com os conteúdos essenciais da ação, a ser apresentado no Seminário Desporto e Ciência organizado pelo Departamento de EF e Desporto, da Faculdade de Ciências Sociais da UMa.

8.1.1. Planeamento e Objetivos

Caso o aluno detenha bons níveis de AptF, um dos benefícios desta é permitir uma propensão para o alcance de níveis de saúde geral mais elevados, o que contribui para uma melhoria do rendimento académico (Chomitz *et al.*, 2009). Uma boa AptF, pode prevenir a morbilidade e mortalidades nos adultos e o estado de saúde das crianças e adolescentes, uma vez que se relaciona profundamente com a obesidade (Arday *et al.*, 2011).

Importa ainda referir que, além do desenvolvimento da AptF, de aspetos táticos e técnicos, de acordo com Carmo e Pereira (2017), a EF possibilita também desenvolver atitudes, habilidades e valores aceites em termos sociais e que são importantes para que os alunos formem o seu carácter e, portanto, possui características próprias e únicas, que podem potencializar o desenvolvimento de competências, em particular, as sociais e as pessoais. Deste modo, Hastie (2011), Mesquita (2012) e Siedentop (2002), referem que uma das características da abordagem do MED é promover uma diminuição de obstáculos ao nível do envolvimento e das oportunidades de sucesso, através do ganho dessas mesmas competências motoras, pessoais e sociais.

Complementando este aspeto, Hastie, Ojeda e Luquin (2011), mencionam que o MED, quando utilizado de forma pedagógica em contexto escolar, pode levar a que ocorra o desenvolvimento da cultura desportiva e pode ser um fator motivador para os alunos.

Neste sentido e, tendo em consideração as temáticas que vigoram nos estabelecimentos de ensino, no que concerne à formação de professores, optou-se por uma temática que considerámos muito pertinente para os professores de EF e que simultaneamente os auxiliassem na sua prática profissional. Por considerarmos que nos dias de hoje é fundamental o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e da AptF, surgiu a ideia de realizar uma ação que permitisse apresentar uma intervenção com o MED na AptF, sendo também o propósito da ação apresentar aos docentes uma proposta de ferramenta didático-pedagógica no domínio da EF, passível de ser utilizada em contexto não presencial. Assim sendo, a ACPI foi composta por duas sessões, sendo a primeira de carácter teórico e segunda de carácter prático, tal como é apresentado abaixo:

- Sessão 1 - O contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Aptidão Física (Sara Pereira).
- Sessão 2 - Implementação da Ferramenta Didático-Pedagógica (Sara Pereira, com colaboração de uma turma do 10º ano de escolaridade).

Assim sendo, no que respeita à primeira sessão da ACPI, foi delineada a apresentação de uma comunicação desenvolvida pela professora estagiária, cujos principais objetivos assentaram em: (i) apresentar uma estratégia de operacionalização da AptF, (ii) investigar o efeito de uma UD de AptF através do MED, no desenvolvimento da AptF e de competências sociais e pessoais e (iii) inquirir alunos e docentes acerca do MED.

Quanto à segunda sessão, tinha como principal objetivo demonstrar aos professores a leccionação de uma aula de AptF, recorrendo ao uso da ferramenta didático-pedagógica, através do MED.

Após a temática ter sido definida, a ação foi agendada para o turno da tarde do dia 23 de fevereiro de 2022, das 17h00 às 18h00, depois de analisarmos qual o dia e horário em que a maioria dos docentes tinha disponibilidade. A ação teve lugar no pavilhão da EBSGZ, sendo que foi dedicada meia hora para a componente teórica e meia hora para a prática. Realizámos também o cartaz da ACPI (apêndice 8), onde foi apresentada a calendarização desta, a temática a ser abordada e os destinatários. Além disto, foi

realizada uma ficha de inscrição de forma a controlar o número de docentes que pretendiam participar na ação.

Para que a ação fosse validada pela escola, foi disponibilizado à equipa de formação o nome da ação, o âmbito em que foi realizada, os objetivos, destinatários, a data, a duração e o nome completo de todos os participantes, de forma que fossem emitidos os certificados de participação.

8.1.2. Operacionalização

Tal como mencionando no planeamento acima referido, a ação decorreu no dia 23 de fevereiro de 2022. A primeira sessão, de caráter teórico, estava delineada para as 17 horas, no entanto, foi dada uma pequena tolerância para que todos os participantes estivessem presentes na ação. Após a entrada na sessão por parte dos professores, demos então início à apresentação, passados 10 minutos em relação à hora planeada.

Para a apresentação teórica do tema em questão, foi utilizado como recurso, o *PowerPoint* (apêndice 9), tendo a intervenção durado cerca de 25 minutos. Primeiramente, começámos por realizar um breve sumário, com o propósito de esclarecer a temática e conteúdos que seriam abordados durante a comunicação, assim como os objetivos que se pretendiam alcançar. Posteriormente, foi efetuado um enquadramento em termos teórico sobre o MED, abordando as suas principais características e etapas.

Após ter sido realizado um enquadramento em relação ao tema da ação, foi apresentada a intervenção realizada numa turma do 10º ano de escolaridade, apresentando todos os passos realizados em cada etapa do MED e recorrendo a diversas fotos e vídeos demonstrativos, dessas mesmas etapas.

Posto isto, foram apresentados e analisados os resultados obtidos pela turma ao nível da AptF, antes e depois da intervenção com o MED. Foi também apresentada a avaliação qualitativa realizada pelos alunos sobre a caracterização das aulas e sobre desenvolvimento de competências sociais e pessoais através do MED. Apresentou-se também a avaliação qualitativa realizada por professores estagiários que já aplicaram o MED na AptF, abordando os aspetos positivos e menos positivos do modelo, bem como, os vocábulos utilizados pelos docentes para caracterizar as aulas, com o uso do MED.

A todos os presentes foram facultadas as ferramentas didático- pedagógicas, que possibilitaram auxiliar o professor na implementação do MED na AptF. As ferramentas corresponderam a um *dossier* que continha inúmeros exercícios em vídeo relativos à mobilidade articular, ativação cardiovascular, agilidade e velocidade, à força dos

membros inferiores, superiores e core, e ainda, a exercícios de retorno à calma, iniciados por colegas do ano anterior e completados pelo núcleo de estágio no presente ano letivo. Foram igualmente apresentadas algumas reflexões do núcleo de estágio relativamente à aplicação do MED, tendo sido abordadas as principais dificuldades de iniciação e estratégias adotadas.

Posto isto, realizaram-se algumas considerações finais acerca da temática desenvolvida ao longo da ação e foi feito um breve enquadramento da componente prática que seria realizada logo de seguida, tendo terminado a primeira sessão da ação por volta das 17 horas e 40 minutos.

Seguidamente, foi dado início à segunda sessão de carácter prático, em que se pretendia demonstrar aos docentes a aplicação prática da ferramenta apresentada na parte teórica, com a colaboração dos alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade. Estes alunos já tinham contactado com o MED e já tinham todo o material que precisavam montado. Quando os docentes chegaram foi logo iniciada a demonstração prática. Esta demonstração representou a etapa do MED designada de época, em que os alunos, em equipas e cada um com as suas funções, planearam e realizaram a aula, tendo levado as suas mascotes e equipamentos. No final realizaram também o grito, para que os professores pudessem ver.

Por fim, a segunda sessão terminou às 18 horas, totalizando 1 hora de formação, conforme previsto, de forma a ser validada pela instituição escolar para todos os professores que estiveram presentes de forma integral. Para além disso, disponibilizámos ainda os nossos contactos, caso houvesse a necessidade de prestar auxílio ao nível do uso da ferramenta apresentada.

8.1.3. Reflexão Crítica

De modo a refletir mais adequadamente acerca da ACPI na sua globalidade, recorreremos à criação de um questionário sobre o grau de satisfação e a pertinência da mesma, inclusive da temática abordada e da ferramenta disponibilizada. O questionário foi enviado a todos os docentes, no final da ação.

No inquérito abordámos questões relacionadas com: o ritmo de desenvolvimento da ação, a duração prevista para o tratamento do tema, a expectativa relativamente aos conteúdos desenvolvidos, a aplicabilidade do tema na atividade profissional, o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação, o rigor e clareza no tratamento do tema, a metodologia adotada e a avaliação global da ação. Para tal, em cada uma das

afirmações solicitámos que os docentes indicassem o valor correspondente, de acordo com o seu grau de concordância, tendo sido utilizada uma escala de 1 a 5, sendo que “muito insatisfeito” correspondia ao valor mínimo (1) e “muito satisfeito” ao valor máximo (5). No final do inquérito os docentes, podiam mencionar os aspetos mais e menos positivos relativamente à ação, como também possíveis sugestões que considerassem oportunas em relação a futuras ações.

Relativamente ao ritmo de desenvolvimento da ação, a totalidade dos participantes, 100%, ficaram muito satisfeitos.

No que toca à duração prevista para o tratamento do tema, 84,6% indicaram ter ficado muito satisfeitos e 15,4% apenas satisfeitos. Apesar disto, o tempo utilizado para a ação foi ao encontro do que tínhamos estabelecido e comunicado previamente aos docentes. No entanto, estes resultados indicam que alguns professores gostariam que a ação tivesse sido mais longa.

Em relação à expectativa relativamente aos conteúdos desenvolvidos, verificou-se que 84,6% afirmaram ter ficado muito satisfeitos e 15,4% satisfeitos com a temática abordada. Tendo em consideração estes resultados, podemos averiguar que o conteúdo abordado correspondeu às expectativas da maioria dos docentes, sendo que os restantes, apesar de satisfeitos, provavelmente estariam à espera de ver também a aplicação do MED noutras matérias de ensino. No entanto, considerámos que a ferramenta apresentada pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos, caso seja implementada de acordo com as suas necessidades, potencialidade e de acordo com os objetivos que se pretendem atingir.

Quanto à aplicabilidade do tema desenvolvido na atividade profissional, acabou por ser o tópico em que os professores apresentaram o menor grau de satisfação, em comparação com as outras afirmações presentes no inquérito, sendo que, 69,2% dos participantes mencionaram ter ficado muito satisfeito neste aspeto, 23,1% afirmaram ter ficado satisfeitos, e 7,7 % mencionara ter ficado razoavelmente satisfeito. O que pode ter gerado este impacto ao nível da aplicabilidade do tema, pode ter sido o facto dos docentes considerarem que este tipo de intervenção traz um acréscimo de trabalho ao professor ou por não considerarem que o modelo pudesse ser aplicado nas suas turmas.

No que respeita ao cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação, podemos afirmar que a totalidade dos participantes ficaram muito satisfeitos (100%). Julgámos que a ação foi ao encontro desses mesmo objetivos, uma vez que primeiramente foi realizado um enquadramento do tema, depois foi apresentada a intervenção, recorrendo à

ferramenta didático-pedagógica, fazendo referência aos seus prós e contras, possibilitando que assim os docentes pudessem refletir acerca da mesma.

Quanto ao rigor e clareza no tratamento dos temas, podemos dizer que 84,6% dos participantes afirmaram ter ficado muito satisfeitos e 15,4% referiram ter ficado satisfeitos. Tendo em conta estes resultados, é possível concluir que alguns docentes pretendiam que os conteúdos tivessem sido abordados de forma mais objetiva, contudo, consideramos que toda a informação transmitida foi pertinente, uma vez que possibilitou justificar a temática e o uso da ferramenta.

No que concerne à metodologia adotada, podemos afirmar que 92,3% dos inquiridos demonstrou ter ficado muito satisfeito com a mesma e 7,7% disse ter ficado satisfeito. Assim sendo, acreditamos que a metodologia utilizada permitiu que o tema fosse desenvolvido de forma elucidativa e que a sessão prática possibilitou que o mesmo fosse complementado, por ter havido uma demonstração da aplicação da ferramenta e do modelo, de forma que houvesse um aprofundamento do conteúdo.

Quanto à avaliação global da ação, 92,3% dos participantes mencionaram que ficaram muito satisfeitos e 7,7% disseram ter ficado satisfeitos com a mesma. Deste modo, consideramos que a ação correu tal como estava planeada. Cremos que o principal fator desencadeador deste impacto positivo, foi o facto de o tema ter sido pertinente, uma vez foi possível mostrar resultados satisfatórios ao nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos, além das competências físicas.

Relativamente aos aspetos mais positivos da ação, de acordo com os relatos dos docentes, podemos destacar a aplicabilidade nas aulas, o facto dos conteúdos terem sido expostos de forma clara e concisa, a organização dos conteúdos, o facto de ter havido uma apresentação teórica, seguida de demonstração prática, a pertinência da temática, o facto de ser uma estratégia para desenvolver competências nos alunos e a organização do trabalho de condição física. Além disto, foi referido terem sido apresentadas novas metodologias de trabalho com os alunos que permitem desenvolver a responsabilidade, autonomia, criatividade e interajuda.

Quanto aos aspetos menos positivos, de acordo com os relatos dos docentes, podemos destacar a duração da ação, ou seja, devia ter sido mais longa.

No que toca a sugestões que os professores mencionaram como oportunas em relação a futuras ações, foi feita referência à aplicação do MED noutras atividades e à duração da ação, ou seja, aumentar a sua duração. Contudo, achámos mais oportuno

forçarmos a ação numa matéria de ensino, de forma que pudéssemos aprofundá-la ao máximo.

Uma sugestão para as ações futuras, tendo em consideração os aspetos menos positivos apontados pelos docentes, é aumentar a duração das mesmas. Uma vez que a ação teve a duração de uma hora e, tendo alguns professores considerado que a duração foi reduzida, julgamos que seria pertinente que as ações futuras tivessem uma duração de pelo menos 1 hora e 30 minutos.

Pelo facto de os docentes referiram também que gostariam de visualizar a aplicação do MED noutras matérias de ensino, este poderá ser um dos aspetos a considerar para ações futuras, ou até mesmo a aplicação de outros modelos, por exemplo do Modelo de Competências.

Com a presente ação consideramos ter desenvolvido autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, e reflexão crítica (PESE, 2021). Com a realização desta ACPI, esperamos ter ajudado os professores de EF, dotando-os de uma ferramenta didático-pedagógica e de um modelo, que possibilita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, tão necessárias para a formação dos indivíduos.

8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A ACPC, organizada pelos estagiários dos demais núcleos de estágio do MEEFEBS, juntamente com os professores orientadores, possui expressão pública e foi realizada com formato de ação de formação. Deste modo, a ACPC, tinha como destinatários os grupos de recrutamento 160, 260, 620 e também os alunos da UMA, contando com a validação de 15 horas pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. Na ação estiveram presentes diversas entidades associadas a diversos ramos da educação, das quais: o diretor da Direção Regional de Educação, o Reitor da UMA, professores da UMA, Presidentes de Conselhos Executivos das Escolas da RAM, alguns docentes de vários grupos de recrutamento e discentes da UMA.

A ACPC teve como tema “O Ecletismo da Educação Física: Contributos Didáticos”. O tema surgiu uma vez que os trabalhos que os estagiários pretendiam apresentar eram muito diversos e, deste modo, permitiu essa mesma diversidade. Relativamente à ação, os núcleos de estágio elaboraram um artigo científico para integrar o livro de publicações do evento (apêndice 10).

8.2.1. Planeamento e Objetivos

Primeiramente, foi solicitado a cada núcleo de estágio a definição do tema pretendido para a sua comunicação, que fossem definidos os objetivos e ainda apresentados eventuais preletores a convidar. De seguida, foi solicitado aos estagiários que seleccionassem datas oportunas, de modo a evitar a sobreposição com outros eventos. Assim sendo, a ação foi estipulada para o dia 30 de abril, das 9 horas às 13 horas e das 14 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos, e dia 7 de maio das 9 horas às 12 horas e 30 minutos e das 14 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos.

Numa fase seguinte, a cada núcleo de estágio foi requerida a execução de um cartaz para a ACPC, que deveria ser apelativo, de forma a ser divulgado digitalmente e distribuído nas mais diversas escolas da RAM e na UMa.

Após todas estas “etapas” anteriormente mencionadas, os diversos núcleos de estágio reuniram várias vezes de modo a organizar todos os aspetos relativos ao planeamento, organização e dinamização da ação propriamente dita. Foi necessário realizar pedidos de patrocínio com antecedência, de forma que conseguíssemos obter o maior apoio possível, para que maior parte das despesas não fossem colmatadas pelos estagiários.

Posto isto, foi realizado o contacto com os alunos do 1º ano de mestrado, de forma a averiguar quem nos poderia auxiliar e em que horário. Esta ajuda dos colegas de 1º ano de mestrado foi necessária, uma vez que no presente ano letivo o número de estagiários era reduzido.

Neste contexto, foi realizado um cronograma das principais tarefas a realizar pelos elementos da organização ao nível do *coffee break*, da sala e do secretariado, quer para o turno da manhã, quer para o turno da tarde.

Relativamente aos patrocínios, conseguimos o contributo da Câmara Municipal do Funchal, com capas, fitas de pescoço, canetas, blocos de notas e águas; do Jornal da Madeira com capas e blocos de notas; do João Vieira *Golden Home* com um *voucher* e da academia de dança *Open Dance*, que prontamente se disponibilizou para realizar uma dança para a cerimónia de abertura do evento.

Além dos patrocínios acima mencionado conseguimos angariar inúmeros patrocínios alimentares, nomeadamente: 100 *Mania's*; Frutaria das Madalenas; Frutaria

100% Regional; Viana; Plano D; Padaria & Pastelaria das Madalenas; Forno Pan; Uau Cacau; Esplanada do Sol; Solar dos Álamos; *Magui's e Tecnopizza*. Angariámos também o patrocínio da Florista das Madalenas, para colocação de um arranjo na Sala do Senado. O bar da UMa emprestou-nos algum material, nomeadamente toalhas para a sala do *coffee break* e loiças.

Cada núcleo de estágio ficou responsável por divulgar pelo maior número de meios possível a ação, tendo sido utilizadas as redes sociais. Além disto, foram colocados cartazes (apêndice 11), nas escolas dos diversos núcleos de estágio, na UMa, em Clubes Desportivos e nalguns dos espaços referentes aos nossos patrocinadores. A ação foi ainda divulgada pelos estagiários por todos os anos da licenciatura em EF e Desporto da UMa, pelos alunos do 1º ano de MEEFEBS e por ex-alunos. Outra forma de divulgar a ação foi também a criação de convites, que continham o respetivo programa, para os delegados das Escolas com EP, para os orientadores cooperantes e para o Diretor Regional da Educação. A tarefa de distribuição ficou a cargo de cada núcleo de estágio, ficando cada núcleo responsável por entregar os convites a uma escola/pessoa específica.

A ação foi então segmentada em cinco módulos e cinco conferências. O módulo um “Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O Contributo do Estágio Pedagógico”, foi da responsabilidade no núcleo de estágio da EBSGZ, tendo este sido dividido em duas comunicações:

- 1) “Abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão nas aulas de Educação Física segundo o Modelo de Competências: Reflexões Práticas” – Mestre Romualdo Caldeira;
- 2) “Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O Contributo do Estágio Pedagógico” – Professora Estagiária Sara Pereira.

As duas comunicações, foram efetuadas com o intuito de serem apresentados os resultados relativos a intervenções realizadas por estagiários do MEEFEBS da UMa. A primeira intervenção, relativamente à abordagem dos JDC-I através do Modelo de Competências e a segunda, relativamente à aplicação do MED, na AptF. Os resultados apresentados visavam, não só a proficiência motora, como também as competências sociais e pessoais que os alunos adquiriram com a aplicação destes modelos.

Relativamente aos objetivos das comunicações, passaram por: (i) dar a conhecer aos professores o trabalho realizado pelos estagiários do MEEFEBS, (ii) divulgar ferramentas desenvolvidas no âmbito de programas de intervenção e (iii) refletir sobre os programas de intervenção realizados no âmbito das competências sociais e pessoais na EF.

8.2.2. Operacionalização

Como planeado, a ACPC decorreu nos dias 30 de abril e 7 de maio de 2022 em regime presencial, sendo que o núcleo de estágio da EBSGZ realizou o seu módulo no dia 30 de abril, pelas das 11 horas, tendo como moderadora do mesmo a Professora Doutora Ana Rodrigues e como convidado o Dr. Romualdo Caldeira.

Relativamente ao módulo um, este foi dividido em duas comunicações, tal como já foi mencionado. A primeira comunicação ficou a cargo do Dr. Romualdo Caldeira, docente da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia e a segunda comunicação ficou a cargo do núcleo de estágio da EBSGZ. O recurso utilizado para a apresentação foi o *PowerPoint* (apêndice 12), tendo ambas as comunicações uma duração de sensivelmente 20 minutos.

Quanto à primeira comunicação, realizada pelo professor convidado, que gentilmente se disponibilizou a aceitar partilhar a sua experiência, o nosso objetivo foi que o mesmo apresentasse uma reflexão sobre um programa de intervenção realizado por si, enquanto estagiário. O intuito foi que a sua comunicação fosse ao encontro da segunda comunicação, apesar desta se ter focado mais ao nível do MED e o convidado no Modelo de Competências. O que se pretendia era que o mesmo expusesse as estratégias utilizadas, as adversidades e as competências pessoais e sociais que os alunos adquiriram com o programa de intervenção.

Relativamente à segunda comunicação, a mesma iniciou-se com um breve sumário, em que foram apresentados os tópicos a abordar ao longo da comunicação, nomeadamente: uma introdução, em que foi realizada a contextualização do tema com o PASEO e os objetivos da apresentação. Posto isto, passámos a apresentar a metodologia utilizada, nomeadamente os critérios de pesquisa e um fluxograma que apresentava os critérios e número de publicações consideradas. De seguida, foram apresentados os resultados propriamente ditos. Nesta secção, o objetivo foi então expor um conjunto de

ferramentas desenvolvidas no âmbito de programas de intervenção realizados por estagiários do MEEFEBS. Posto isto, passámos às considerações finais, tendo sido apresentados os principais resultados, mas também algumas sugestões para futuros programas de intervenção.

Além deste aspeto, foram disponibilizados códigos *Qr* a todos os participantes, onde poderiam aceder a todas as documentações relativas aos livros das ACPC e às Atas dos Seminários de Desporto e Ciência, realizados nos últimos 10 anos, bem como, a várias ferramentas didático-pedagógicas relativas às matérias de Ginástica e AptF.

8.2.3. Reflexão Crítica

De um modo geral, consideramos que a ação foi ao encontro das expectativas dos participantes, uma vez que possibilitou que fossem realizadas divulgações e reflexões acerca de inúmeras metodologias e instrumentos utilizados, permitindo trocas de conhecimento entre professores mais experientes, menos experientes e entre os próprios estagiários.

No que diz respeito à organização da ação, todos os núcleos de estágio se empenharam e cooperaram, em prol do mesmo objetivo. Até mesmo em tarefas mais individuais que cada estagiário tinha, existiu uma grande entreaajuda entre todos, o que permitiu cumprir os prazos previstos e realizar os objetivos delineados. Além disto, toda a organização da ação solicitou em todos nós autonomia, responsabilidade e capacidade de tomar decisões, de forma a resolvermos os problemas que surgiram, da melhor forma possível.

O facto de ter sido realizado um cronograma em que estavam definidas as funções de cada elemento da organização, foi sem dúvida alguma fulcral, pois cada elemento tinha a sua tarefa, o que facilitou a nossa organização nos dois dias.

Relativamente à divulgação do evento, todos os estagiários ficaram responsáveis pela mesma, distribuindo os cartazes nas suas escolas e partilhando os mesmos pelas redes sociais, de forma que chegasse ao maior número de pessoas. Apesar da fraca participação, tanto de professores, como de alunos, a divulgação da ação propriamente dita não foi o problema, uma vez que todos os estagiários fizeram o seu melhor para dar a conhecer a realização da mesma ao maior número de pessoas, tanto a docentes, como alunos e ex-

alunos. O grande problema, acreditamos que tenha sido o *timing* com que a ação foi divulgada e também outros aspetos referidos por professores e alunos, que iremos mencionar mais à frente, até porque, mesmo sendo validada, para os grupos de recrutamento de EF, tal não foi suficiente para cativar os professores, uma vez que a grande maioria não necessitava de realizar horas de formação.

Relativamente às tarefas desenvolvidas, tanto no dia 30 de abril, como no dia 7 de maio de 2022, decorreram como planeado, tanto ao nível do secretariado, como do apoio à sala e do *coffee break*.

No secretariado, uma vez que a afluência de participantes não foi grande, a tarefa foi facilmente realizada pelos estagiários, mas também pelos voluntários que nos ajudaram. No apoio à sala, tínhamos sempre pelo menos duas pessoas responsáveis por tratar dos microfones e de todo o restante material técnico, das trocas das garrafas de água, nunca tendo a sala ficado, em momento algum, sem ninguém para dar assistência. No *coffee break*, tínhamos sempre pelo menos três pessoas disponíveis, de forma que corresse tal como planeado.

Importa ainda realçar a ajuda fulcral dos alunos de 1º ano de mestrado que prontamente se disponibilizaram para nos ajudar nas diversas tarefas em ambos os dias da ação.

No que respeita à duração das apresentações e dos diversos intervalos, de um modo geral, foram cumpridos os tempos estipulados no programa da ação.

Em relação ao dia da comunicação no núcleo de estágio da EBSGZ, considera-se que os objetivos definidos para a mesma foram atingidos com sucesso. Deu-se a conhecer aquele que foi o trabalho desenvolvido pelos estagiários do MEEFEBS nos últimos 10 anos, fornecendo ainda ferramentas que podem ser úteis para os docentes utilizarem na sua prática profissional.

Através da comunicação e dos resultados obtidos com o estudo, foi possível reportar resultados positivos nos níveis de proficiência motora, motivação e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. No entanto, foram abordadas algumas sugestões para futuras intervenções de estagiários, que podem ser benéficas, de forma a melhorar aquele que tem sido o trabalho realizado pelos estagiários, nomeadamente a necessidade de aprofundar:

- Os efeitos dos programas de intervenção em níveis de escolaridades mais baixos (2º ciclo e 3º ciclo);
- A conceção e avaliação de programas de intervenção, assentes em modelos teóricos além dos apresentados, e em matérias de ensino diferentes (ex: ARE, JDC);
- A recetividade e motivação dos alunos após aplicação de modelos de intervenção por vários anos consecutivos;
- Os efeitos dos programas de intervenção a médio e longo prazo.

Consideramos que, com a comunicação, mostrou-se um conhecimento aprofundado acerca dos conteúdos apresentados, com um discurso fluido e perceptível, recorrendo a uma linguagem apropriada ao público em questão. Conseguiu-se manter a calma e a confiança, o que fez com que a comunicação tivesse sido clara e bem-sucedida. Para além disto, gostaríamos de salientar a recetividade do público relativamente ao tema, uma vez que no final da comunicação, alguns elementos felicitaram-nos pelo trabalho apresentado.

No que concerne a sugestões futuras/ aspetos a melhorar, apresentamos as/os seguintes:

- Pelo facto de a ação ter sido realizada próximo da altura da Páscoa, o cartaz deveria ter sido divulgado mais cedo. Quando se iniciou a partilha do cartaz, os professores já estavam em interrupção letiva e quando voltaram desta, já estava perto da data da ação. Apesar de termos partilhado de forma *online*, não é tão incentivador. Portanto, a sugestão passa por, em ações futuras, caso sejam efetuadas logo após as férias da Páscoa, a divulgação das mesmas seja realizada com maior antecedência, por exemplo, duas a três semanas antes das férias e ainda, ser realizada maioritariamente de forma presencial. Paralelamente, será importante verificar se existem eventos desportivos nas datas da ação, nomeadamente ao nível do Desporto Escolar, de forma a evitar sobreposição de eventos.
- Considera-se que as apresentações, de um modo global, tiveram um carácter muito científico. No futuro julgamos que seria pertinente que houvesse uma ligação dessas apresentações com o contexto escolar.

- Futuramente considera-se que seria pertinente, de forma que a ação não fosse tão estática, integrar mais componentes práticas, uma vez que acreditamos que o nível de motivação dos participantes iria aumentar.
- cremos que a ação deveria ter sido realizada em formato *online* ou, em última instância, em formato híbrido, até porque um dos motivos para os professores não terem aderido foi mesmo esse. Considera-se que os docentes já estavam muito habituados a realizar formações *online*. Se a ação tivesse sido realizada *online* até poderíamos ter contado com a participação de mais pessoas.
- Outro aspeto deveu-se ao facto de os professores já terem todas as horas necessárias, uma vez que ao longo do ano já tinham participado em diversas ações em formato *online*. Contudo, considera-se que, se a ação tivesse sido realizada ou simplesmente divulgada com maior antecedência, este aspeto podia ter sido colmatado.
- Relativamente à fraca aderência por parte de alunos da UMa, tanto da licenciatura, como de mestrado, deveu-se a possuírem atividades, pelo menos num dos dias. Uma sugestão seria, no futuro, ser possível fornecer uma declaração com o número de horas assistidas, de forma que, mesmo quem não estivesse presente em 75% da ação, pudesse ter um certificado. No entanto, além deste aspeto, consideramos que poderíamos ter reforçada, presencialmente, a importância de os alunos estarem presentes na ação, de forma a conseguirmos cativar um maior número de alunos.

Em suma, a ACPC contribuiu para melhorar o processo E-A, uma vez que foram partilhadas diversas metodologias e até disponibilizadas algumas ferramentas que podem facilitar a lecionação dos docentes de EF. De um modo geral, considera-se que alcançamos, tanto, os nossos objetivos pessoais, como os coletivos previstos para a ACPC, o que nos deixa bastante satisfeitos.

Paralelamente, consideramos que todas as comunicações apresentadas foram pertinentes para que, tanto professores, como alunos adquirissem conhecimentos úteis para aplicarem. No entanto, uma outra sugestão para futuras ações é, cada um dos estagiários, nas escolas em que lecionam, procurarem perceber quais os temas que os docentes gostariam de ver abordados, por exemplo, através de um questionário no início do ano letivo, de forma a ir ao encontro das suas necessidades e interesses. Seria também pertinente que mais comunicações possibilitassem que os docentes adquirissem

ferramentas construídas pelos estagiários, para utilizarem nas suas aulas, se assim o entenderem.

Apesar da experiência ter tido um grau de exigência elevado, foi deveras enriquecedora e marcante no nosso processo de formação enquanto futuros docentes, isto porque foi a primeira vez que realizámos uma apresentação formal para um público “mais exigente”, o que fez com que houvesse uma grande preparação ao nível da comunicação, confiança, reflexão crítica e uma grande capacidade de trabalho em equipa (PESE,2021). Foi também necessário que desenvolvêssemos competências ao nível da planificação, dinamização e divulgação de um evento de grande impacto. A ACPC contribuiu para melhorarmos o processo E-A, uma vez que foram partilhadas diversas metodologias e até disponibilizadas algumas ferramentas que podem facilitar a lecionação dos docentes de EF.

IX- Considerações Finais

Em tons conclusivos, a realização deste documento visava apresentar todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022, estando nele incluídas todas as atividades que contaram com a nossa participação e /ou planeamento, ao longo deste processo de formação, tanto na EBSGZ, ao nível da turma de 10º ano de escolaridade, como na turma de 5º ano da EBSAAS, seguindo as linhas orientadoras do EP. Neste documento encontram-se todos os momentos relativos ao planeamento, dinamização e respetiva reflexão crítica, de cada uma das atividades desenvolvidas.

O relatório de estágio representa todo o esforço do presente ano letivo, ano este que irá ficar para sempre na nossa memória por ter sido a nossa primeira experiência enquanto docentes.

Sem dúvida alguma que o EP foi um grande desafio, pois tivemos de lidar com inúmeros obstáculos e constrangimentos, procurando ultrapassá-los da melhor forma possível, portanto, acreditamos que o EP possibilitou que desenvolvêssemos competências em termos profissionais, mas também pessoais. Cada uma das atividades realizadas ao longo do EP, foi crucial para o nosso desenvolvimento.

Refletindo sobre de todo este processo, cremos que o mesmo foi uma mais-valia, tanto para nós, enquanto docentes, quanto para os alunos. Termos tido a oportunidade de contactar com diversas metodologias e estratégias de ensino, procurando adequá-las sempre às necessidades reais dos alunos, foi deveras relevante. Uma vez que foi o primeiro ano que a turma contactou com um professor estagiário, consideramos que o uso destas metodologias e estratégias foram, sem dúvida, enriquecedoras, motivadoras e permitiram que as aulas se tornassem mais dinâmicas.

De uma forma global, com todas as atividades desenvolvidas ao longo do EP julgamos ter contribuído para que os alunos ganhassem competências ao nível: (i) da autonomia, na execução e elaboração das tarefas propostas; (ii) da responsabilidade, no cumprimento das tarefas propostas; (iii) do respeito pelos colegas, professores e demais membros da comunidade escolar; (iv) da capacidade de resolução de problemas propostos pelos docentes; (v) do raciocínio crítico, questionando as decisões, através de críticas construtivas; (vi) da interação, cooperação e comunicação com alunos de outros anos de escolaridade e com os colegas de turma; (vii) motor, nas diversas matérias de ensino; (viii) da perceção da necessidade de adotar estilos de vida saudáveis e (ix) da

compreensão da necessidade da prática regular de atividade física. No entanto, importa reportar que não conseguimos modificar todos os alunos na escala que se pretendia, mas temos a percepção de termos potenciado o desenvolvimento de diversas competências, entre as quais as acima referidas.

No entanto, não foram só os alunos que se puderam desenvolver com todo este processo, este foi um processo de aprendizagem mútua, uma vez que a cada tomada de decisão, necessitamos de refletir criticamente, de organizar e de reorganizar todo o processo E-A, sempre que necessário.

Enquanto professores estagiários consideramos ter desenvolvido inúmeras competências em todas as atividades efetuadas ao longo da PL, nomeadamente ao nível: (i) da capacidade de análise e reflexão acerca das situações de E-A; (ii) do planeamento e dinamização de atividades; (iii) da expressão oral, através de uma comunicação clara, objetiva e adequada; (iv) do trabalho de equipa, através da colaboração com os demais membros da comunidade escolar e com os colegas estagiários; (v) da responsabilidade, no cumprimento das diversas tarefas que nos foram propostas; (vi) do trabalho de pesquisa, de forma a desenvolver conhecimentos científicos e técnicos, ao nível da EF; (vii) da capacidade de adaptação a diversos contextos e a novas situações, através da resolução de problemas que surgiram; (viii) do relacionamento interpessoal, fulcral para comunicar com os diversos membros da comunidade escolar e (ix) do aprofundamento e aplicação de metodologias e estratégias adquiridas ao longo da formação. Todas estas competências são determinantes para nós enquanto futuros professores de EF, mas também para a nossa vida quotidiana.

Procurámos estar sempre disponíveis para os alunos, para os ouvir e aconselhar, sempre que assim o quisessem e sempre que considerássemos que devíamos intervir. Procurámos ter uma influência positiva em cada um dos alunos, esperamos ter conseguido...

Sem dúvida que este foi um caminho árduo, exigente, envolto em dúvidas e incertezas, em que nem sempre foi fácil termos consciência que não somos perfeitos, que falhamos, erramos, mas que tudo isso faz parte deste caminho que é a vida. Só assim poderemos crescer e superar desafios, refletindo sobre o que correu bem e menos bem, para que um dia que surjam situações semelhantes, a nossa capacidade de adaptação seja melhor.

O EP foi um dos maiores desafios com os quais já lidamos, visto que até então estávamos habituados a estar “do outro lado”. Passar para o “papel” de docente foi deveras desafiador, contudo, julgamos ter desempenhado o papel com profissionalismo e responsabilidade.

Consideramos fulcral destacar que, tudo aquilo que surgiu ao longo deste ano letivo, apenas foi possível com a orientação e apoio dos orientadores, quer o científico, quer o cooperante. Ambos foram incansáveis ao longo de todo o percurso, tendo ajudado a desenvolver inúmeras competências e ainda a “guiar-nos” de forma que a nossa lecionação fosse a mais eficiente e eficaz possível. No entanto, este foi um ano de experimentação, em que nem tudo correu tal como pretendido, em que nem sempre as estratégias adotadas foram as mais adequadas, contudo, o importante é refletir para aprender com os “erros”.

Importa ainda referir que realizei o EP sozinha, ou seja, sem nenhum parceiro de estágio, o que pode ter limitado um pouco a capacidade reflexiva e até mesmo a conceção de atividades na escola, pois “duas cabeças trabalham melhor que uma”. Seria uma mais valia ter um colega com quem discutir, debater e trocar ideias, pois além de não ter tido a oportunidade de ter um colega de estágio da UMa, no presente ano letivo não havia mais nenhum estagiário na escola. Apesar de me ter sentido integrada no grupo, penso que me iria envolver ainda mais se tivesse o apoio de um colega.

A meu ver, sinto que consegui deixar a minha marca, embora que pequena, na escola em que lecionei, uma vez que me disponibilizei a auxiliar os elementos da comunidade educativa, docentes e não docentes, sempre que necessário, nos demais projetos e atividade em que fui solicitada, tendo-me conseguido relacionar positivamente com todos eles.

Além de me ter disponibilizado a auxiliar sempre que necessário, tive também iniciativa em desenvolver algumas atividades, como por exemplo a ACPI. Outro aspeto a destacar foi o facto de ter facultado a todos os docentes de EF da escola uma ferramenta elaborada, ao nível da AptF, contendo bancos de exercícios, uma UD totalmente estruturada e respetiva documentação de suporte. Disponibilizei também um levantamento de diversas ferramentas criadas pelos estagiários do MEEFEBs, que considero que podem ser uma mais-valia para os docentes. Além desta ferramenta, disponibilizou-se um mapa e todo o material elaborado no âmbito de uma atividade de

Orientação e ainda o *dossier* de estágio. Outra marca que considero ter deixado na escola foi a colaboração em diversas atividades da mesma, assegurando o envolvimento da EF em variadas atividades de outros grupos disciplinares.

Em suma, os objetivos delineados para o EP foram alcançados, no entanto, tenho plena consciência que este caminho ainda agora começou, é preciso continuar o processo de formação ao longo de toda a vida. Se quisermos ser professores competentes, devemos continuar todo este trabalho de constante reflexão e pesquisa iniciado neste ano letivo, na procura de nos superarmos a nós próprios e sermos melhores hoje do que fomos ontem.

X-Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, A., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura: A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: VML.
- Antunes, H., & Soares, J. (2020). Apontamentos das Aulas. *A Educação física como meio de desenvolvimento pessoal e social*. Universidade da Madeira.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Ardoy, D., Fernández-Rodríguez, J., Ruiz, J., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. & Ortega, F. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491.
- Balzano, O. (2007). *Metodologia dos jogos condicionados para o futsal e Educação Física escolar*. Porto Alegre: Fontoura.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivros.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64.
- Bento. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), pp. 31-39.
- Cacioppo, J. (2002). *Social neuroscience: understanding the pieces fosters*

understanding the whole and vice versa. In Gaspar, T. & Matos, M. (2015). “*Para mim é fácil*”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16 (2), 195-206.

Cardima J., Lela, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. Porto. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf> Acedido em 3 abril de 2022.

Carmargo, E. & Añez, C. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf>

Carmo, G. & Pereira, C. (2017). *Educação Física – Pedagogia do Esporte II*. Ed. Universidade Estadual da Ponta Grossa. Paraná.

Carmona, A. (2012). *Relatório de Estágio. A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal).

Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica da Educação*, 10 (10), pp. 49-62.

Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G. & Hacker, K. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the North eastern United States. *Journal of School Health*, 29(1): 30-37.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano*.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano* (anexo).

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano*. Introdução Geral.

Einstein, G. & McDaniel, M. (1990). Normal aging and prospective memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 717-726.

Ferreira, D. (2005). *Avaliação Diagnóstica. Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. (Dissertação de Licenciatura, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal).

FITescola. (2017). FITescola. Disponível em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>

Freitas, D., Santos, E., Lima, L., Miranda, L., Vasconcelos, E. & Nagliate, P. (2016). Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface*, (20) (57), pp.437-448.

Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspectivas e tendências. *Movimento*, 4(8), 19-27.

Gomes, A. (2006). *Avaliação Sumativa Interna e Avaliação Sumativa Externa. Na Disciplina e Inglês – Coincidências e Discrepâncias*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal).

Gonçalves, S. (2013). *Plano Anual de Turma – 7.º 2*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/7/Anexo6_PAT123ESBF.pdf

- 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.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. P. Hastie, *Sport Education: International perspectives* (pp.1-12). London: Routledge.
- Hastie, P., de Ojeda, D. & Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Júnior, C. & Faria, N. (2015). Memória. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 780-788.
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal).
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, H. (2010). Repensar a Formação. Em: *Pedradas no Charco – Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp. 58-59). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa - o erro do avaliador. EM Lopes, H., Gouveia, É.,

- Alves, R. & Correia, A. (Eds), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104 - 115). Universidade da Madeira.
- Lopes, A. (2017). *Memória e Compreensão Verbal: Contributo para o estudo psicométrico da Prova de Avaliação Memória e Compreensão Verbal - PAMCV* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Lück, H. (2012). *Liderança em Gestão Escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Marinho-Araújo, C. & Rabelo, M. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20, 443-466.
- Martins, A. (2011). *A Observação no Estágio Pedagógico dos Professores de Educação Física*. Lisboa: Unisersidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ Faculdade de Educação Física e Desporto. Relatório de Estágio com vista à Obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Melo, A., Filho, O. & Chaves, H. (2014). Conceitos básicos em intervenção grupal. *Revista de Psicologia*, 17 (26), pp. 47-63.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, pp. 57-70.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto e de Educação Física).
- Mesquita, I. (2006). *Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol*. Em: Tani,

G.; Bento, J. & Peterson, R. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 327- 344.

Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.

Mesquita, I., Pereira, F. & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944-954.

Moretto, V. (2007). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial Paidos, Barcelona.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*.

Disponível em: <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>

Muniz, M., Seabra, A. & Primi, R. (2015). A relação entre potencial de aprendizagem e desempenho acadêmico: predição pelo Teste Dinâmico Informatizado de Raciocínio Indutivo para Crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 343-356.

Neves, S. (2013). *A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Um modelo de ensino para a disciplina de TIC*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal).

Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R. & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.

Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência* (2ª ed.). Cortez.

Plano Anual de Escola (2021-2022). Acedido em:

https://ebsgzarco.pt/images/Docs/DocsDiversos/PEE_PAE_RI/Plano_Anual_de_Escola_Ano_2021_22.pdf

Projeto Educativo de Escola (2018-2022). Acedido em:

https://ebsgzarco.pt/images/Docs/PEE_PAE_RI/PEE_2018-2022_Alteracao12052021.pdf

Prudente, J. (2006). *Análise da performance táctico-técnica no Andebol de alto nível:*

estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.

Prudente, J. (2013). Andebol. Em: Garganta, Júlio; Prudente, João e Anguera, Teresa

(Org.). *Avaliação da Performance em Jogos Desportivo Colectivos. Variáveis e indicadores táctico-técnicos utilizados em estudos observacionais de Andebol, Basquetebol, Futebol, Pólo Aquático e Voleibol*, pp. 11-77. Porto; FADE-UPorto.

Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de

Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol. Em: H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança:

Instituto Politécnico de Bragança.

Quintal, J. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na*

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).

Regulamento Interno da EBSGZ (2018-2022). Acedido em:

https://ebsgzarco.pt/images/Docs/PEE_PAE_RI/Regulamento_Interno18_22_eb_sgz_AprovadoCCE_10_dez_2019-E-Alterado1jun2020.pdf

- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira (homologado a 27 de dezembro de 2016).
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. 2nd edition. St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Rolim, R. & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a publicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Rosinha, A. (2014). *A (in)consistência do Plano Anual de Atividades face à realidade da escola e às necessidades dos alunos*. (Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, Portugal).
- Santos, I., Chiossi, J., Soares, A., Oliveira, L. & Chiari, B. (2014). Fluência verbal semântica e fonológica: o estudo comparativo em deficientes auditivos e ouvintes. *CoDas*, 26 (6), pp. 434-438. EM: <https://www.scielo.br/j/codas/a/CMWkqBydw5v3m5kr3Q9hhQy/?format=pdf&lang=pt>
- Schmitz, E. (2000). *Fundamentos da Didática*. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, pp. 101 -110.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*.

Campaign: IL Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.

Silva, M. (2010). *Metodologias aplicadas no ensino do desporto educacional: Um estudo centrado no cursos de Educação Física – Licenciatura da UFAL*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil).

Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual*. Em Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R. & Correia, A. *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Soares, J. & Antunes, H. (2016). *Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções*. *Problemáticas da Educação Física II* (pp 136-147).

Tinoco, M. (2017). *Estilo de Vida, Função Cognitiva e Variáveis Psicossociais em Adultos Idosos do Amazona, Brasil*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).

UMa. (s.d). Mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário.

Disponível em: <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario/>

Vicente, Fernando & Lopes (2017). *Tecnologias e desportos coletivos: uma metodologia de intervenção*. Atas do Seminário Desporto e Ciência 2017, (pp. 87-89). Funchal: Universidade da Madeira.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Education*. Champaign IL: Human Kinetics.

XI-Referências Legislativas

Despacho n.º 6944-A/2018, *Diário da República* n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 19 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 63/2016, *Diário da República* n.º 176/2016, Série I de 13 de setembro de 2016.

Despacho n.º 6173/2016, *Diário da República* n.º 90/2016, Série II de 10 de maio de 2016.

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República* n.º 65/2016, Série I de 4 de abril.

Decreto-Lei n.º 15/2007, *Diário da República* n.º 14/2007, Série I de 19 de janeiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 74/2006, *Diário da República* n.º 60/2006, Série I de 24 de março de 2006.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 30 de agosto de 2001.

Apêndice 2 - Unidade Didática (Aptidão Física)

Unidade Didática de Aptidão Física

1-Enquadramento

A presente unidade didática (UD) diz respeito à Aptidão Física (AptF) e foi elaborada considerando o planeamento anual efetuado no início do ano letivo 2021/2022, as orientações do grupo de Educação Física (EF) da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), relativamente às matérias de ensino a abordar e o sistema de rotação das instalações que a escola possui.

Deste modo, importa destacar as indicações descritas no documento das aprendizagens essenciais (AE) para o ensino secundário, nomeadamente para o 10º ano de escolaridade, onde devem ser abordadas duas matérias da subárea de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), uma matéria da subárea de Ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) (Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais) e duas matérias nas subáreas do Atletismo, Patinagem, Raquetes e outras. Ao mesmo tempo que devemos ter em conta estas indicações, devemos também focar a nossa atenção para a questão da AptF.

Neste sentido, torna-se importante definir todo o processo inerente à abordagem da AptF ao nível da conceção, dinamização e posterior balanço geral.

1.1. Caracterização da Aptidão Física

De acordo com o FITescola (2017), a AptF relaciona-se com diversos benefícios para a saúde, em todas as faixas etárias, resultando da interação entre fatores genéticos do indivíduo e os seus hábitos de exercício. Apresentar bons indicadores de AptF, tem como consequência melhorias no desempenho físico, na preservação e melhoria da saúde, ao longo de toda a vida. Todas as componentes da AptF, nomeadamente a aptidão aeróbia, a composição corporal e muscular, sofrem a influência do volume, tipo e intensidade do exercício ao longo de todas as idades (FitEscola, 2017).

Malina *et al.* (2004), mencionam que AptF é definida como sendo a condição ou estado que possibilita que o indivíduo execute as suas atividades diárias, sem que sinta demasiada fadiga. Existem três constituintes da AptF, nomeadamente: a força muscular, a flexibilidade e a aptidão cardiorrespiratória.

Amstrong (2006), refere que a aptidão aeróbia se define como a habilidade do organismo prover oxigénio aos músculos, de forma que estes produzam energia. Chillón, Ortega, Ferrando e Casajus (2011), mencionam que, o que determina a capacidade aeróbia é a genética, mas também a influência de fatores relacionados com o meio e com os comportamentos, tais como: os níveis e padrões de atividade física (Gutin, Yin, Humphries & Barbeau, 2005).

De acordo com Haugen *et al.* (2013), pelo facto de cada vez mais existir um maior interesse acerca da inatividade física, da obesidade e da aptidão cardiovascular, o conceito de AptF tem vindo a se tornar mais limitado. Além disto, tem sido notório o relevo dado às seguintes medições: resistência e composição corporal, em detrimento do desenvolvimento motor, da força, da coordenação e da flexibilidade.

Caso o aluno detenha bons níveis de AptF, um dos benefícios desta é permitir uma propensão para o alcance de níveis de saúde geral mais elevados, o que contribui para uma melhoria do rendimento académico (Chomitz, Slining, McGowan, Mitchell, Dawson & Hacker, 2009). Além disto, através da AptF, podem ser prevenidas morbilidades e mortes nas pessoas mais velhas, sendo um indicativo acerca da saúde dos mais novos, uma vez que se relaciona profundamente com a obesidade (Ardoy *et al.*, 2011).

Todos os ciclos de escolaridade possuem um programa semelhante relativamente à AptF, pois em todos os ciclos são referidas: as capacidades condicionais, as capacidades coordenativas e a aprendizagem de processos de desenvolvimento e manutenção da condição física.

De acordo com as AE, uma das finalidades da EF no ensino secundário, no que concerne à AptF, refere-se a uma à melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, através da melhoria e conservação das capacidades motoras e o incremento do desempenho energético-funcional e sensoriomotora, através de trabalho muscular, variado e com alterações ao nível da duração, da intensidade e da dificuldade (Direção-Geral da Educação, 2018).

Relativamente à área da AptF os alunos devem ser capazes de “desenvolver capacidade motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp 8-9).

No entanto, tal como é sabido, não existem apenas aspetos positivos no que concerne à avaliação da AptF em EF. Também existem alguns aspetos menos positivos. Relativamente aos aspetos positivos, existem dois: o facto de permitir que os alunos compreendam os conceitos de atividade física e aptidão, associados com a saúde e o facto de permitir que os docentes ensinem diversas formas de atividade física que existem e como podem os alunos melhorar as componentes da aptidão relativas à saúde (Silverman, Keating & Phillips, 2008).

Posto isto, importa então referir os aspetos negativos relacionados com a avaliação da AptF. O primeiro deve-se à AptF depender de inúmeros fatores que não são passíveis de controle nas aulas (Lloyd *et al.*, 2010) e o segundo, deve-se ao facto de muitos alunos não realizarem atividade física de forma regular, pelo que não têm hábitos, o que pode ser desconfortável, para além disso, pode levar a que sejam equiparados com outros colegas mais proficientes, tornando-se desmotivante (Wiersma & Sherman, 2008).

1.2. Caracterização do Modelo de Educação Desportiva

Hastie (2011), Mesquita (2012) e Siedentop (2002), referem que o Modelo de Educação Desportiva (MED), é uma abordagem caracterizada por:

1. Colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem;
2. Promover uma diminuição de obstáculos ao nível do envolvimento e das oportunidades de sucesso, através do ganho de competências motoras, pessoais e sociais;
3. Permitir fidelizar o aluno à prática desportiva;
4. Fornecer experiências desportivas verdadeiras e orientadas de forma pedagógica, em contexto escolar, o que contraria a falta de contexto do desporto e a inexistência do caráter formal e festivo da competição nas aulas de EF.

No MED, os alunos conhecem e valorizam as tradições e os rituais relativos ao desporto, distinguindo uma boa ou má prática, seja qual for o papel que desempenham, assim sendo, promove uma prática desportiva culta (Mesquita, 2012).

Soares e Antunes (2016) mencionam que os docentes possuem um papel de supervisão das atividades organizadas pelos alunos, intervindo em situações que requerem mais atenção em termos de ensino e ao nível das correções. Contudo, para que

o papel do docente resulte, os alunos devem ser capazes de desenvolver a sua organização e trabalho em equipa.

Sidentop (1994, citado por Graça & Mesquita, 2007) refere que existem seis características principais do desporto, quando é utilizado o MED, de forma a tornar as experiências o mais autênticas possível, nomeadamente:

1. **Épocas:** funcionam com substituto das unidades didáticas de duração reduzida. Sidentop (1994) considera que estas são insuficientes para que as aprendizagens sejam consolidadas, pelo que a época deve ter pelo menos 20 aulas. Este aumento do tempo de aulas de um determinado conteúdo, ocorre para contrapor o ensino tradicional em que existem diversas atividades de curta duração e, por isso, com poucos efeitos. Este ponto de vista é suportado pelo seguinte argumento: quanto maior a diversidade de atividades, mais informados estarão alunos, maior é a probabilidade de corresponderem às preferências de cada um, e, portanto, poderá aumentar a probabilidade de serem incluídas atividades desportivas, de forma voluntária, nos hábitos dos alunos.
2. **Filiação:** Os alunos são integrados em equipas, fazendo com que sintam que fazem parte de um grupo. Ao assumirem diversos papéis: jogador, árbitro, jornalista, dirigente, capitão, treinador, etc., existe uma redefinição das funções dos professores e dos alunos. Cada equipa tem nome, símbolo, cores e um local de treino próprio. Relativamente à constituição dos grupos a mesma visa assegurar equilíbrio competitivo, cooperação e entreajuda.
3. **Competição formal:** Inicia-se logo no início da época, através da formação dos grupos, estabelecendo mecanismos que promovem a igualdade de oportunidades em termos de participação, sobretudo pela premiação da colaboração e treino dentro da equipa. O *fairplay* é realçado ao longo de toda a época, sendo que é dada pontuação a este parâmetro. Esta competição serve de autoavaliação e incentiva o trabalho de preparação. Durante a competição existem normalmente torneios que devem ter em consideração o nível da turma.
4. **Manutenção de registo:** utilizado para dar valor à competição. Há um registo de resultados e comportamentos, dando valor aquilo que é feito na competição.
5. **Festividade:** reveste aquilo que é o evento culminante.

6. **Eventos culminantes:** cada época possui um evento culminante.

Hastie, Ojeda e Luquin (2011) mencionam que o MED, quando utilizado de forma pedagógica em contexto escolar, pode levar a que ocorra desenvolvimento da cultura desportiva e pode ser um fator motivador para os alunos. Assim sendo, consideramos que a sua aplicação na matéria de AptF seria uma mais-valia uma vez que pretendíamos que os alunos desenvolvessem competências sociais e pessoais, nomeadamente: a autonomia, o respeito, a responsabilidade, a cooperação, o espírito crítico e a capacidade de tomar decisões, além das competências físicas.

1.2.1. Vantagens e Desvantagens do Modelo de Educação Desportiva

O MED apresenta como vantagens, o facto de possibilitar que os alunos desenvolvam, não só competências físicas, como também competências pessoais e sociais, nomeadamente: responsabilidade, autonomia, interajuda, autossuperação, trabalho em equipa, espírito crítico e tomada de decisão, que são, sem dúvida alguma fulcrais, não só nas aulas de EF, mas também ao longo de toda a sua vida, quer profissional, quer pessoal. Outra vantagem é o aumento da motivação, empenho e clima de aula positivo, uma vez que, na fase da época, os alunos passam a ter um papel central ao nível do planeamento e dinamização das suas próprias aulas, através de uma atitude de procura e experimentação. O facto de o modelo possibilitar momentos de competição é sem dúvida um aspeto que aumenta os índices motivacionais dos alunos. O MED permite também que sejam rentabilizadas as novas tecnologias, uma vez que os alunos podem aceder ao *Dossier* através de um computador. Finalmente, o facto de ser um modelo que pode ser aplicado em qualquer matéria de ensino, é sem dúvida vantajoso.

Quanto às desvantagens do modelo, a aplicação eficaz e eficiente do mesmo dependerá em grande parte da capacidade de autonomia e responsabilidade dos alunos, pelo que a sua aplicação, por exemplo, em turmas de 2º ciclo, poderá não ser tão bem conseguida. No entanto, consideramos que com as corretas adaptações, é possível, embora, num contexto em que os alunos sejam dotados de níveis de responsabilidade e autonomia distintas, das de alunos de turmas do secundário. Outro aspeto a realçar, diz respeito à formação de equipas, ou seja, caso o professor não tenha o devido cuidado na formação das mesmas, o modelo poderá não ter o impacto espetável. Quer isto dizer que, neste aspeto, o docente possui um papel determinante, pelo que as equipas devem ser equilibradas de forma que as competições sejam também elas equilibradas. O facto de a

aplicação do MED poder prolongar-se mais do que suposto, pode ser uma desvantagem. A falta de conhecimento por parte dos professores e/ou alunos relativamente aos conteúdos, poderá também ser um aspeto menos positivo do modelo. No caso das turmas de continuidade, ou seja, turmas que já aplicaram o MED mais do que um ano consecutivo, poderá surgir alguma desmotivação por parte dos alunos, no entanto, consideramos que a estratégia a adotar seria, por exemplo, caso os alunos já tivessem experienciado o MED na AptF, experienciarem numa outra matéria de ensino.

2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação corresponde a um processo que permite regular o processo ensino-aprendizagem (E-A), bem como orientar o percurso dos alunos em contexto escolar, certificando as aprendizagens desenvolvidas e cujo propósito é melhorar o processo E-A, através de uma intervenção pedagógica continuada (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

“No âmbito educacional, a avaliação é um processo amplo, complexo, que ultrapassa sobremaneira o nível do indivíduo, com desdobramentos coletivos e institucionais” (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015, p. 443). O processo avaliativo deve focar-se ao nível da formação do Homem e na construção da sua cidadania, devendo ter um caráter de formação e desenvolvimento *“de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que esses se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar”* (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015, p.443).

De acordo com Pudente (2014), a avaliação deve ser utilizada como ferramenta que potencie o processo E-A e a intervenção dos docentes, tendo como principal intuito que os alunos sejam bem-sucedidos, quando desenvolvem diversas aprendizagens. Não deve, portanto, ser vista como um mero meio que permite quantificar as aprendizagens dos alunos.

“A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação” (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p. 20). Apesar da avaliação fazer parte do processo E-A, na prática, muitas vezes esta está desconectada com o processo, contudo, deveria ser um meio para os professores orientarem a sua lecionação, tendo em consideração as necessidades dos seus discentes (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Simões, Fernando e Lopes (2014), consideram que a avaliação deve ser inovadora, levando os alunos a assimilarem informações e as utilizarem em contextos distintos e com adequação, de forma que os possibilite de tomar decisões com autonomia e criatividade.

Complementando, Lopes (2014) afirma que a EF é um meio privilegiado para desenvolver competências como: capacidade de pesquisa; autonomia; iniciativa; espírito crítico; capacidade de tomar decisões e de resolver problemas; criatividade; capacidade de montar estratégias e de se adaptar situações e contextos diversos. Ou seja, se a EF é um meio que privilegia o desenvolvimento destas competências, mais do que quantificar a aprendizagem dos alunos, a avaliação deve focar-se nos aspetos que visam a formação dos indivíduos.

A avaliação pode ser realizada internamente e externamente, no entanto, iremos apenas abordar a interna, de que fazem parte: avaliação diagnóstica (AvD), a avaliação formativa (AvF) e a avaliação sumativa (AvS) (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Considerando estes aspetos, no presente capítulo, iremos focar a nossa atenção ao nível da AvD.

A AvD tem como propósito avaliar possíveis potencialidades e fragilidades dos alunos, nas diversas matérias de ensino. É então deveras importante, uma vez que ajuda os professores a organizarem o trabalho que pretendem desenvolver com a turma, através de uma correta adequação dos objetivos, de acordo com os alunos e recursos que têm à sua disposição (Ferreira, 2005).

Simões, Fernando e Lopes (2014), referem que a AvD permite que sejam obtidas informações acerca das capacidades de cada aluno, relativamente a uma nova aprendizagem, permitindo identificar ainda características específicas desse mesmo aluno.

A decisão de realizar uma UD de AptF teve por base os resultados obtidos pela turma relativamente aos testes do FITescola (2017), ou seja, à avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo., referente a esta matéria de ensino.

Assim sendo, após a avaliação diagnóstica ter sido realizada, verificamos que a turma apresentava, de um modo geral, resultados abaixo do nível saudável. Contudo, as componentes em que a turma apresentou lacunas mais significativas foram as seguintes (**apêndice 9**):

- Agilidade: 83 % dos alunos fora da zona saudável (este foi o teste em que a turma apresentou resultados menos satisfatórios);
- Aptidão aeróbia: 78% dos alunos não teve um desempenho positivo, uma vez que o número de percursos realizados no vaivém não permitiu que alcançassem a zona saudável;
- Força de resistência:
 - Força abdominal: 50 % dos alunos se encontravam na zona “precisa melhorar”;
 - Força dos membros superiores: 61% da turma não alcançou a zona saudável;
- Velocidade: 39% dos alunos precisa melhorar os seus resultados;
- Flexibilidade dos membros inferiores: 44% da turma não atingiu a zona saudável.

3. Justificação e Pertinência

Após analisarmos estes resultados, juntamente com os orientadores cooperante e científico, decidimos aplicar o MED, na medida em que, além das capacidades físicas (condicionais e coordenativas), iríamos trabalhar competências sociais e pessoais, também elas fulcrais, sobretudo nesta turma em poucos alunos se conheciam, uma vez que resultou da junção de várias turmas de 9º ano de escolaridade.

Outro aspeto que justifica a realização desta UD resulta do facto de, com base no “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*” realizado no início do ano letivo, relativamente à questão “Nos últimos sete dias, em quantos dias praticaste atividades físicas num total de pelo menos 60 minutos?”, nenhum aluno ter mencionado praticar atividade física, com duração de pelo menos 60 minutos, nos 7 dias da semana. Apenas 2 alunos disseram realiza 6 vezes por semana, correspondendo a alunos que praticavam desporto federado. Ou seja, a turma apresentava níveis de atividade física muito reduzidos, uma vez que as recomendações de atividade física para a sua faixa etária (dos 5-17 anos) são, de pelo menos 60 minutos de atividade física de moderada a vigorosa intensidade, 7 vezes por semana (Carmargo & Añez,2020).

4. Definição de Objetivos

Após ter sido concluída a avaliação diagnóstica, importa definir os objetivos a serem atingidos durante o processo ensino-aprendizagem, tendo também em consideração os dados recolhidos através da caracterização da turma. Assim sendo, os objetivos dividem-se em dois, nomeadamente, os gerais, comuns a todas as matérias de ensino abordadas no ano letivo de 2021/2022, e os específicos, relativos à matéria de ensino em questão.

4.1. Objetivos Gerais

Relativamente aos objetivos gerais a serem alcançados, estes são objetivos comuns a todas as matérias de ensino e a todas as UD efetuadas no presente ano:

“1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo

a. Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

b. Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);

c. Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

d. Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;

e. Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;

f. Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;

g. Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

2. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.

3. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

4. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

5. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

6. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica” (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp. 2-3).

4.2. Objetivos Específicos

Conforme os conteúdos do programa mencionados nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018b), foram definidos objetivos específicos a serem alcançados em cada matéria de ensino abordada na turma 10º ano de escolaridade, no presente ano letivo, para que fossem criadas metas apropriadas ao nível de proficiência dos alunos. Deste modo, foram considerados os objetivos que se seguem, relativamente à AptF:

“RESISTÊNCIA

1. O aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, percursos de habilidades ou outras:

1.1. Ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço.

FORÇA

2. O aluno realiza com correção, em circuitos de treino ou exercitação simples, com volume e intensidade definidas pelo professor

2.1. Ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular.

2.2. 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

VELOCIDADE

3. O aluno nas situações definidas pelo professor, respeitando os tempos de trabalho e de recuperação adequados:

3.1. Reage rapidamente a um sinal conhecido iniciando ações motoras previstas globais ou localizadas.

3.2. Reage rapidamente e com eficácia, iniciando ações motoras globais ou localizadas, em situação de seleção, combinação ou correção de resposta.

3.3. Realiza ações motoras acíclicas com a máxima velocidade, sem perda de eficácia dos movimentos.

3.4. Realiza ações motoras cíclicas com a máxima velocidade em cada execução singular, sem perda de eficácia dos movimentos

3.5. Realiza ações motoras globais cíclicas percorrendo curtas distâncias, no menor tempo possível, sem perda de eficácia dos movimentos.

3.6. Realiza ações motoras globais de curta duração (até 45") com o máximo de intensidade naquele tempo, sem diminuição nítida de eficácia.

FLEXIBILIDADE

4. O aluno, respeitando as indicações metodológicas específicas do treino de flexibilidade (ativa):

4.1. Realiza ações motoras com grande amplitude, à custa de elevada mobilidade articular e elasticidade muscular, (contribuindo para a qualidade de execução dessas ações).

DESTREZA GERAL

1. O aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas e eficazes." (Direção-Geral da Educação, 2018b, pp.1-2).

5. Planificação das Aulas

5.1. Recursos Materiais e Espaciais

De forma a planificar as aulas adequadamente, importa referir os recursos materiais e espaciais que a EBSGZ disponibiliza para a lecionação da presente matéria de ensino. Deste modo, na tabela que se segue constam os recursos materiais e espaciais disponíveis:

Matéria de Ensino	Recursos Espaciais	Recursos Materiais
Aptidão Física	2N/4S/2S/4N	1 escada dupla de agilidade; 1 escada de agilidade; 22 pranchas de natação; 4 bancos suecos; 12 arcos; 2 bolas medicinais; 14 cordas; 14 steps e 23 colchões de solo.
Recursos comuns a todas as matérias de ensino: Giz, 140 cones e fita de pintor.		

Tabela 1. Recursos Materiais e Espaciais para a matéria de ensino de Aptidão Física.

5.2. Cronograma de Estruturação dos Conteúdos

Nesta secção será apresentado o cronograma de estruturação dos conteúdos.

Data	Nº da aula	Hora	Local	Conteúdo
1º Semestre				
22-09-2021	3-4	8:15-9:00	Sala de Ténis de	Avaliação Diagnóstica 1- Avaliações antropométricas (FITescola): 1.1 -Pregas (tricipital, bicipital, geminal, abdominal);

			Mesa e 4S	<p>1.2 - Massa corporal; 1.3 - Altura; 1.4 - Perímetro da cintura; 1.5 - Massa corporal; 1.6 - Altura; 1.7 - Medição dos membros inferiores; 1.8 - Perímetro da cintura;</p> <p>2 - Testes de aptidão física (FITescola): 2.1 - Salto em comprimento; 2.2 - Senta e alcança; 2.3 - Flexibilidade dos ombros;</p> <p>2.4 - Agilidade (4x10m); 2.5 - Abdominais; 2.6 - Flexões; 2.7 - Dinamometria; 2.8 - Salto vertical; 2.9 - Velocidade (20m) 2.10 - Teste do equilíbrio; 2.11 - Vaivém.</p>
15-11-2021	31-32	15:20-16:05	Sala de Tênis de Mesa e 4S	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1- Explicação relativamente ao funcionamento do Modelo de Educação Desportiva ao nível da Aptidão Física; 1.2-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
17-11-2021	33-34	8:15-9:00	2N	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
22-11-2021	35-36	15:20-16:05	4S	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
29-11-2021	39-40	15:20-16:05	4S	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
6-12-2021	41-42	15:20-16:05	4S	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
13-12-2021	43-44	15:20-16:05	4S	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>

15-12-2021	45-45	8:15-9:00	2N	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
3-01-2022	47-48	15:20-16:05	Sala de Tênis e 4S	<p>1-Aptidão Física-Pré-época (MED): 1.1-Apresentação teórica (relembrar): 1.1.1- Apresentar e explicar o dossier; 1.1.2-Explicar como devem ser realizados os planos de treino; 1.1.3-Definir as funções de cada aluno e assinar os contratos; 2.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade).</p>
10-01-2022	51-52	8:15-9:00	4N	<p>1-Aptidão Física-Época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade); 1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício; 1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
12-01-2022	53-54	8:15-9:00	2S	<p>1-Aptidão Física-Época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade); 1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício; 1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
17-01-2022	55-56	15:20-16:05	4N	<p>1-Aptidão Física-Época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade); 1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício; 1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
24-01-2022	59-60	15:20-16:05	4N	<p>1-Aptidão Física-Época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade); 1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício; 1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
2º Semestre				
31-01-2022	61-62	15:20-16:05	4N	<p>1-Aptidão Física-Época (MED): 1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força,</p>

				<p>velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade);</p> <p>1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício;</p> <p>1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
2-02-2022	63-64	8:15-9:00	2S	<p>1-Aptidão Física-Época (MED):</p> <p>1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade);</p> <p>1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício;</p> <p>1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
7-02-2022	65-66	15:20-16:05	4N	<p>1-Aptidão Física-Época (MED):</p> <p>1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade);</p> <p>1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício;</p> <p>1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
9-02-2022	67-69	8:15-9:00	2S	<p>1-Aptidão Física-Época (MED):</p> <p>1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade);</p> <p>1.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício;</p> <p>1.3-Cumprir as suas funções dentro da equipa.</p>
14-02-2022	69-70	15:20-16:05	4N	<p>1-Aptidão Física-Época (1ª jornada MED):</p> <p>1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade);</p> <p>2.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício.</p>
16-02-2022	71-72	8:15-9:00	2S	<p>1-Aptidão Física-Época (2ª jornada MED):</p> <p>1.1-Desenvolver as capacidades coordenativas (orientação espacial, reação, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica); e condicionais (força, velocidade, resistência, destreza geral e flexibilidade);</p> <p>2.2-Realizar corretamente as componentes críticas de cada exercício.</p>
21-02-2022	73-74	15:20-16:50	4N	<p>Evento Culinante (MED)</p> <p>1 - Testes de aptidão física (FITescola):</p> <p>1.1 - Salto em comprimento;</p> <p>1.2 - Senta e alcança;</p> <p>1.3-Flexibilidade dos ombros;</p> <p>1.4- Agilidade (4x10m);</p> <p>1.5- Abdominais;</p> <p>1.6- Flexões;</p> <p>1.7- Dinamometria;</p> <p>1.8- Salto vertical;</p>

			1.9- Velocidade (20m) 1.10- Teste do equilíbrio; 1.11- Vaivém.
--	--	--	--

Tabela 2-Cronograma de Estruturação dos Conteúdos para a matéria de ensino de Aptidão Física.

Para o desenvolvimento da AptF, foram abordados 23 blocos de 45 minutos, sendo necessário estruturar as aulas consoante o modelo. Relativamente à avaliação inicial, foi atribuído 1 bloco de 90 minutos. À fase da pré-época foram atribuídos 8 blocos de 45 minutos. Na segunda fase, época, foram atribuídos 8 blocos de 45 minutos. Além disto, ainda na fase da época, foram atribuídos 3 blocos de 45 minutos para as jornadas, ou seja, para os momentos competitivos entre as equipas, e um bloco de 90 minutos, que diz respeito à pós-época ou seja, ao evento culminante.

A matéria de AptF foi iniciada no primeiro semestre e finalizada no segundo. Decidimos que seriam aplicados 45 minutos de AptF através do MED e os restantes 45 minutos seriam para abordar as seguintes matérias de ensino: Basquetebol, Futebol, Voleibol, Badminton, Ténis ou Ginástica, consoante a planificação das aulas para a turma, quer para o primeiro semestre, quer para o segundo, de forma a rentabilizar o espaço, ou seja, recorreremos a uma abordagem politemática.

6. Estratégias Pedagógicas

6.1. Modelos de Ensino

Segundo Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013), o modelo de instrução direta é o modelo de ensino mais utilizado, tanto por docentes, como por treinadores de Desporto. Neste modelo, o processo E-A está centrado no professor, conferindo ao aluno um papel passivo, uma vez que este se limita a reproduzir o que é transmitido pelo docente (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013). Numa fase inicial da abordagem da AptF, este foi o modelo adotado uma vez que era o professor que selecionava os exercícios, ficando os alunos de frente para o mesmo, com o intuito de seguirem as suas instruções.

Para a AptF, tal como já tinha sido mencionado, o MED foi o modelo predominantemente adotado, tendo sido dividido em três fases: (i) pré-época, (ii) época e (iii) pós época (evento culminante). Na primeira fase, procuramos transmitir diversas situações de aprendizagem e respetivas progressões, para que os alunos as pudessem utilizar durante as aulas. Na fase seguinte, os alunos acederam a um *Dossier*, com todas as informações referentes ao modelo e ainda, a uma panóplia de exercícios e respetivas progressões, de forma que, em equipas, criassem os planos de treino, consoante as suas

capacidades e fragilidades. Na última fase, deu-se o evento culminante, tendo as equipas competido umas com as outras.

6.2. Métodos de Ensino

O método parcial-analítico, segundo Quina (2009), diz respeito ao ensino de uma determinada tarefa ou gesto técnico-tático, dividindo-a em partes. Cada parte é ensinada separadamente, sendo que, quando as diversas partes que compõe uma tarefa ou gesto técnico-tático estão aprendidas, são ligadas umas com as outras até obtermos a globalidade da tarefa ou gesto técnico-tático, tendo este método sido utilizado, por exemplo, na fase inicial da abordagem dos *burpees*, por ser um exercício em que os alunos possuíam algumas dificuldades.

Já método global/complexo, diz respeito ao ensino de uma determinada tarefa ou gesto técnico-tático executando-o na sua totalidade (Quina, 2009; Silva, 2010), tendo este método sido utilizado numa fase mais avançada da época, quando os alunos já estavam mais familiarizados com os exercícios.

6.3. Funções de Ensino

As funções de ensino devem ser consideradas pelos docentes quando planeiam e dinamizam uma aula, uma vez que irão exercer influencia no processo E-A (Batalha, 2004).

De acordo com Batalha (2004), as funções de ensino são as seguintes: a apresentação do conteúdo, a organização/gestão da aula, o *feedback*, o clima e disciplina e a afetividade.

A apresentação do conteúdo, diz respeito ao diálogo inicial com os alunos, mas também à instrução relativamente aos objetivos pretendidos para a aula e às tarefas que serão realizadas, devendo o professor ser breve, claro e objetivo, de forma que a informação seja recebida corretamente pelos alunos (Batalha, 2004).

Esta função de ensino foi utilizada em todas as aulas ao longo do ano letivo, sendo que se procurou ser breve, claro e objetivo, de forma que os alunos compreendessem os objetivos a alcançar em cada aula, bem como os conteúdos a serem lecionados, possibilitando também que houvesse continuidade de conteúdos com as aulas anteriores. Sobretudo numa fase inicial do ano letivo, esta foi uma das dificuldades sentidas, ou seja, ser breve, claro e objetivo na apresentação dos conteúdos, uma vez que, por vezes, eram

efetuados diálogos algo prolongados e sem uma linha guia. Assim sendo, de forma a ultrapassar este constrangimento procuramos preparar melhor as aulas a este nível, ou seja, definir claramente a ordem com que iriam ser fornecidas as informações e focar-nos em não sermos subjetivos, de modo que os alunos compreendessem exatamente o pretendido e se mantivessem atentos às informações fornecidas. Caso a instrução inicial fosse prolongada poderia promover comportamentos desviantes. Consideramos que este aspeto foi melhorando ao longo da intervenção, possibilitando também rentabilizar o tempo útil de aula.

De acordo com Batalha (2004), a organização/gestão da aula engloba aspetos referentes à gestão do tempo, dos materiais, do espaço e ainda à organização dos grupos, sendo essencial para que exista um processo E-A eficiente e eficaz, uma vez que uma boa gestão irá permitir um elevado tempo de empenhamento motor dos alunos e evitar tempos longos de transição. O professor irá assim garantir que os alunos estão seguros, através da sua supervisão e controlo.

Relativamente a esta função de ensino, ao longo do ano letivo, procurámos em todas as aulas que a gestão do material, do tempo, do espaço e a organização dos grupos fosse adequada, para evitar elevados tempos de espera, por exemplo, de um exercício para o outro e de modo a proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor. Nas aulas iniciais, relativas à AptF havia necessidade de chegarmos cerca de 15 minutos antes, de forma a criar as diversas estações, evitando assim perder tempo útil de aula. No que respeita à formação de grupos, ainda relativamente à AptF, estes eram heterogéneos em termos de proficiência motora, de modo a potencializar a interajuda e cooperação.

De acordo com Batalha (2004), o *feedback* consiste nas informações fornecidas pelo docente de forma que os alunos melhorem a sua *performance* numa determinada tarefa. Existem inúmeras formas de fornecer um *feedback*, sendo que o importante é averiguar qual o mais indicado para uma determinada situação, deste os individuais, grupais, coletivos, prescritivos, motivacionais, interrogativos, visuais, táteis, entre outros. O *feedback*, foi também utilizado em todas as aulas, sendo que inicialmente recorriamos mais ao *feedback* motivacional, aspeto este que fomos procurando melhorar ao longo do ano letivo, de forma a fornecer *feedbacks* com mais conteúdo.

Este foi sem dúvida um dos grandes desafios, ou seja, procurar fornecer *feedbacks* com mais conteúdo, o que, no início do ano letivo não acontecia. Cremos que esta

dificuldade surgiu fruto da inexperiência, ou seja, uma vez que não tínhamos em mente de forma clara as componentes críticas de um determinado exercício, surgiam dificuldades em corrigi-lo, pelo que, de forma a ultrapassar esta dificuldade, antes de introduzirmos determinado exercício, procurámos estudar os seus critérios de êxito, recorrendo por vezes à análise de vídeos, o que facilitou a compreensão acerca do mesmo. Deste modo, fomos capazes de fornecer *feedbacks* com mais conteúdo e mais específicos, uma vez que já sabíamos mais concretamente quais os aspetos principais que deveriam ser visualizados e como os corrigir.

Procurou-se em todas as aulas recorrer sobretudo *feedbacks* específicos, de forma a fornecer informações concretas aos alunos (Batalha, 2004) o que, foi um desafio ao longo do ano letivo, pois recorriamos principalmente a *feedbacks* motivacionais, sobretudo numa fase inicial. Além deste, utilizamos diversas vezes *feedbacks* motivacionais, de forma a incentivar os alunos, *feedbacks* interrogativos, por exemplo, para que o aluno pensasse no que fez bem ou menos bem, e *feedbacks* prescritivos, como por exemplo, na AptF, de forma que os alunos executassem corretamente as componentes críticas do agachamento.

Relativamente ao clima e disciplina, o docente deve incentivar um clima de aula positivo, de forma que todos os alunos estejam com motivação, sendo que deve ser ele próprio o primeiro a demonstrar gosto pelo que faz, estimulando desta forma os alunos a participar e a se empenharem nas aulas (Batalha, 2004). Se o professor for capaz de privilegiar um clima de aula positivo conseguirá ter alunos empenhados e envolvidos nas tarefas, evitando comportamentos de desvio (Antunes & Soares, 2020).

No que se refere ao clima e disciplina, procurámos sempre motivar os alunos, mesmo os que não estavam predispostos para realizar um determinado exercício. Procurámos manter um clima de aula positivo e evitar sempre problemas de disciplina, ao longo da intervenção pedagógica, adotando as estratégias mencionadas por Antunes e Soares (2020), nomeadamente: interessando-nos pelos problemas dos alunos, evitando repreender, criticar ou ridicularizar os alunos em público. Além disto, procurámos apoiar e elogiar o esforço dos alunos, independentemente dos resultados obtidos, tendo também utilizado diversas vezes formas de comunicação não verbal, nomeadamente: sorrisos, acenar a cabeça e colocar o polegar voltado para cima.

Segundo Batalha (2004), a afetividade, diz respeito à relação professor-aluno. O docente deve recorrer ao elogio e ao encorajamento, de modo que os alunos se sintam confiantes nas aulas. Além disto, devem ser aceites as propostas dos alunos, assim, o clima de aula será positivo. Ao longo de todas as aulas procurou-se sempre que o clima da aula fosse positivo, elogiando diversas vezes os alunos, além disso, sempre que estes tinham alguma proposta de exercício ou de algo a melhorar na aula, procurou-se igualmente ouvir os alunos e as suas propostas, analisando e refletindo sobre as mesmas em conjunto, chegando mesmo a implementar essas propostas e sugestões. Durante todo o ano letivo tentou-se estar sempre disponível para retirar dúvidas que surgissem, quer durante as aulas, quer fora das mesmas, através do grupo de turma no *Whats.App*.

6.4. Estilos de Ensino

Nas aulas guiadas pelo estilo de ensino por comando existe um processo cíclico em todos os exercícios, sendo que o professor, primeiro apresenta a tarefa, os alunos executam e posteriormente o professor avalia e corrige os erros. Estas são aulas em que os exercícios são repetidos diversas vezes, sendo iniciados e finalizados através de uma ordem fornecida pelo docente. São aulas em que o docente realiza inúmeras correções, usando também estruturas organizativas exímias de forma que exista elevado tempo de empenhamento motor (Quina, 2009). Nas aulas iniciais AptF, este foi o estilo mais utilizado de forma a controlar a turma, a definir as regras de funcionamento das aulas, para que as componentes críticas fossem executadas corretamente e para assegurar um nível de intensidade elevado.

O estilo de ensino por tarefa, de acordo com Quina (2009), pouco se distingue do anterior, uma vez que o ensino é centrado no professor, ao nível das tomadas de decisões, das planificações e da avaliação. Este estilo foi utilizado também ao nível da AptF, numa fase posterior à aplicação do estilo por comando, em que todos os alunos estavam dispostos à frente da professora. Passando esta fase, iniciou-se o trabalho dos alunos por estações organizadas e orientadas pela professora, sendo que eram colocadas imagens ilustrativas em cada uma, de forma a relembrar os alunos acerca dos exercícios a serem realizados. Ou seja, os exercícios eram os mesmos para todos os alunos, mas cada aluno adaptava o número de repetições e a intensidade às suas capacidades, diferindo da abordagem inicial a esta matéria de ensino.

Relativamente ao estilo de ensino por avaliação recíproca, este procura que sejam facultadas informações aos alunos, através de *feedbacks*, para que estes detetem os seus erros e os dos colegas (Quina, 2009). Este estilo sido utilizado, sobretudo na fase da época quando os alunos trabalhavam por grupos e interagiam uns com os outros, na medida em que trocavam *feedbacks* com os colegas, de forma a melhorar as componentes críticas de um dado exercício.

O estilo de ensino por descoberta guiada, procura trabalhar mais o intelecto dos alunos. O aluno, insatisfeito em termos cognitivos, realiza investigações, comparações e tira conclusões através da descoberta. Quina (2009) menciona que o professor deve seleccionar uma temática, apresentar as sequências que devem ser seguidas, em forma de questões para guiar o aluno até ao resultado final, ou seja, orientar o aluno. Este estilo de ensino foi utilizado quando os alunos contactaram com o MED, ao nível da AptF, sobretudo, na fase da época em que o professor guiava os alunos, mas estes é que, através das suas próprias investigações, efetuavam os seus planos de aula

7. Balanço Geral

Por fim, importa refletir acerca do desempenho dos alunos na presente UD, sendo que iremos focar-nos essencialmente ao nível da avaliação formativa e sumativa.

Relativamente à AvF, Simões, Fernando e Lopes (2014), constataam que esta possibilita que sejam fornecidas informações relativas ao progresso do processo E-A, contribuindo para melhorar a aprendizagem.

Prudente (2014) complementa ao referir que a AvF é utilizada para que haja um controlo do processo E-A, pois os dados recolhidos vão possibilitar uma reorientação do processo, permitindo adequá-lo sempre que necessário a cada fase.

Em relação à AvS, esta é uma avaliação em que é feita uma retrospeção e corresponde a uma avaliação quantitativa que surge no final do processo. Tem como objetivo aferir o que foi produzido pelos alunos (Leitão, 2013; Gomes, 2006).

Simões, Fernando e Lopes (2014), complementam que a avaliação final/sumativa é pontual, uma vez que ocorre no final de uma unidade didática. Tem como desígnio, aferir o domínio de um aluno relativamente a objetivos pré-estabelecidos, procedendo a

momento sumativo ao nível das aprendizagens e competências que os alunos adquiriram na etapa final de cada período ou semestre.

Após aplicada a UD de AptF e, no que toca à avaliação sumativa, foi possível constatar que existiram melhorias em diversas componentes (**apêndice 9**), sendo que destacamos as seguintes:

- Agilidade: redução de 33 % dos alunos em zona de risco;
- Aptidão aeróbia: redução de 14% dos alunos em zona de risco;
- Força de resistência:
 - Força abdominal: redução de 89 % dos alunos em zona de risco;
 - Força dos membros superiores: redução de 45% dos alunos em zona de risco;
- Velocidade: 39% dos alunos precisa de melhorar;
- Flexibilidade dos membros inferiores: redução de 38% dos alunos em zona de risco;
- Força explosiva:
 - Impulsão vertical: redução de 50 % dos alunos em zona de risco.

Destacamos também pela negativa uma componente na qual 3 alunos pioraram, nomeadamente, a força explosiva no que concerne à impulsão horizontal. Provavelmente por não ter sido tão trabalhada, ou seja, por serem poucos os exercícios que trabalhavam esta componente presentes no *dossier* ou pelo facto das equipas em que estes alunos pertenciam não se terem focado nesta componente.

Relativamente às componentes cujos resultados da avaliação diagnóstica foram menos positivos (agilidade, aptidão aeróbia, força de resistência e velocidade), em todos foram verificadas melhorias, ou seja, em todos eles uma parte dos alunos conseguiu sair da zona “precisa melhorar”. Contudo, ao nível do teste vaivém, ou seja, da resistência aeróbia, essas melhorias foram menos significativas, o que mostra que provavelmente a aptidão aeróbia devia ter sido mais trabalhada de modo a existirem mais alunos a sair da zona de risco.

Quanto às competências sociais e pessoais, estas foram avaliadas através de grupos de foco, com perguntas realizadas a cada equipa, sendo que destacamos as seguintes competências mencionadas pelos alunos (**apêndice 9**):

- 75% dos alunos considerou ter desenvolvido a responsabilidade;
- 50% da turma diz ter desenvolvido a organização, a autossuperação, a autonomia e a interajuda.

Deste modo, é possível constatar, que, de acordo com a percepção dos alunos, as competências sociais e pessoais que se pretendiam desenvolver aquando da aplicação desta UD, foram efetivamente desenvolvidas.

Além disto, as aulas foram caracterizadas como divertidas (75% dos alunos), interessantes e exigentes (50% dos alunos), o que é também indicador da motivação dos alunos relativamente às aulas de AptF, através do MED (**apêndice 9**).

Uma vez que esta foi a primeira vez que a turma aplicou o MED, o início da aplicação do mesmo foi trabalhoso e os alunos por vezes ficavam confusos com as tarefas que tinham de desenvolver. Além disto, relativamente aos planos de aula, inicialmente foi necessário reformular diversas vezes os mesmos, explicando como é que deveriam ser realizados, como deviam mencionar os objetivos de cada plano e quais os exercícios mais indicados consoante os seus objetivos, bem como a ordem dos mesmos, o nº de repetições e a sua duração.

Outro aspeto a considerar foi o facto de os alunos demorarem muito tempo ao nível da colocação do material, no entanto, à medida que as aulas foram avançando foram notórias as melhorias da turma a este nível. As funções de cada aluno dentro da equipa, já estavam bem definidas, os grupos iniciavam rapidamente a aplicação dos seus planos quando chegavam à aula e os planos de treino enviados pelas equipas eram muitos mais estruturados.

Uma sugestão para uma futura aplicação do MED passa por realizar mais jornadas ou mini-jornadas uma vez que este foi um dos aspetos mencionados pelos alunos relativamente ao que gostariam de alterar numa aplicação futura do modelo, nos grupos de *focus* realizados. Além desta sugestão, uma outra passa por colocar pequenos desafios em todas as aulas de forma a aumentar os índices motivacionais dos alunos.

8.Referências Bibliográficas

Arday, D., Fernández-Rodríguez, J., Ruiz, J., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo,

- M. & Ortega, F. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491.
- Armstrong, N. (2006). Aerobic fitness of children and adolescents. *J Pediatr (Rio J)*, 82(6), 406-408.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Carmargo, E. & Añez, C. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos.
- Chillón, P., Ortega, F., Ferrando, J. & Casajus, J. (2011). Physical fitness in rural and urban children and adolescents from Spain. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(5), 417-423.
- Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G. & Hacker, K. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the North eastern United States. *Journal of School Health*, 29(1): 30-37.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano (anexo)*.
- Ferreira, D. (2005). *Avaliação Diagnóstica. Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. (Dissertação de Licenciatura, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal).

- FITescola. (2017). FITescola. Disponível em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>
- Gomes, A. (2006). *Avaliação Sumativa Interna e Avaliação Sumativa Externa. Na Disciplina e Inglês – Coincidências e Discrepâncias*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal).
- Graça & Mesquita. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos Desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3) 401-421.
- Gutin, B., Yin, Z., Humphries, M. & Barbeau, P. (2005). Relations of moderate and vigorous physical activity to fitness and fatness in adolescents. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 81(4), 746-750.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. P. Hastie, *Sport Education: International perspectives, 1-12*. London: Routledge.
- Hastie, P., de Ojeda, D. & Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132.
- Haugen, T., Ommundsen, Y. & Seiler, S. (2013). The Relationship Between Physical Activity and Physical Self-Esteem in Adolescents: The Role of Physical Fitness Indices. *Pediatric Exercise Science*, 25(1), 138-153.
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal).
- Lloyd, M., Colley, R. & Tremblay, M. (2010). Advancing the Debate on 'Fitness Testing' for Children: Perhaps We're Riding the Wrong Animal. *Pediatric Exercise Science*. 22(2), 176-182.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa - o erro do avaliador. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (Eds), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104 - 115). Universidade da Madeira.

- Malina, R., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). Growth, Maturation, and Physical Activity. *Human Kinetics*.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20, 443-466. <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em Mesquita, I. & Bento, J. Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R. & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Prudente, J. (2014). *A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol*. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Silva, M. (2010). *Metodologias aplicadas no ensino do desporto educacional: Um estudo centrado no cursos de Educação Física – Licenciatura da UFAL*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil
- Silverman, S., Keating, X. & Phillips, S. (2008). A Lasting Impression: A Pedagogical

Perspective on Youth Fitness Testing. Measurement. *Physical Education & Exercise Science*. 12(3), 146-166.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A

Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Soares, J. & Antunes (2016). *Modelo de Educação Desportiva: características,*

vantagens e precauções. Problemáticas da Educação Física II (pp 136-147).

Wiersma, L.& Sherman, C.(2008). The Responsible Use of Youth Fitness Testing to

Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance Measurement. *Physical Education & Exercise Science*, 12(3), 167-183.

8.1. Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República* n.º 65/2016, Série I de 4 de abril.

Dossier MED-Aptidão Física:

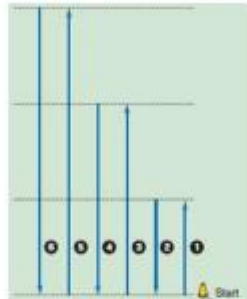


Apêndice 3 - Plano de aula

ESCOLA	Básica e Secundária Gonçalves Zarco				
PROFESSORA	Sara Pereira				
TURMA	██████	Nº DE ALUNOS	16	MATÉRIA (S) DE ENSINO	Aptidão Física
INSTALAÇÃO	4S	DATA/ HORA	6 de dezembro de 2021 / 15:20-16:50h		
PLANO DE AULA Nº	41 e 42	DURAÇÃO	90'		
MATERIAIS	2 bancos suecos, 11 cones, 8 colchões individuais, 1 coluna de som e 1 telemóvel.				

OBJETIVOS GERAIS	Realizar os exercícios de aptidão física, tendo em conta os critérios de êxito e possíveis progressões (Pré-época).		
EXERCÍCIO E OBJETIVOS	DESCRIÇÃO/OPERACIONALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO	≈ TP	≈ TT
Participação da turma numa sessão de sensibilização sobre o tema VIII - SIDA -Sensibilizar para os modos de transmissão e prevenção da doença.	-A sessão enquadra-se no âmbito da comemoração do Dia Mundial de Luta contra a SIDA (01 de dezembro) e decorrerá na Sala de Sessões da escola. -A sessão será dinamizada pela Dra. Tatiana Luís, médica de medicina geral e familiar em colaboração com a APF (Associação para o Planeamento Familiar).	45'	45'
Introdução à aula -Esclarecer possíveis dúvidas.	-Alunos dispostos à frente da professora; -Explicação dos exercícios que serão abordados na aula e os objetivos dos mesmos.	2'	47'
Pré-época (MED)- mobilidade articular e ativação cardiovascular -Explicação das componentes críticas de cada exercício.	-Alunos dispostos à frente da professora. <ul style="list-style-type: none"> Explicação dos exercícios de mobilidade articular (1 série, 10 movimentos): -Mobilidade do tronco: posição dorsal, rotação do tronco com M.I em flexão; -Mobilidade do pescoço: flexão e extensão, flexão lateral e rotação; -Mobilidade dos ombros: flexão-extensão dos ombros em 3 apoios; -Mobilidade da anca: com os joelhos apoiados no solo. <ul style="list-style-type: none"> Explicação dos exercícios de ativação cardiovascular (3 séries, 30 segundos cada): - <i>Skippings</i> com afundos frontais (aumentar ou diminuir a velocidade); - <i>Burpees</i> (com ou sem salto).	10'	57'
Pré-época (MED)-Exercícios de Aptidão Física -Explicação das componentes críticas dos exercícios e respetivas progressões.	-Explicação dos exercícios de aptidão física em circuito (3 séries de 8 exercícios, 30 segundos a executar e 15 segundos a recuperar, com 1 minuto de descanso ativo entre séries); -Alunos divididos em 4 grupos de 4 elementos. Após realizarem os dois exercícios da estação em que se encontram, passam para a estação seguinte (sentido dos ponteiros do relógio). <ul style="list-style-type: none"> Estação 1 -Exercício 1: <i>Step up</i> (aumentar ou diminuir a velocidade); -Exercício 2: Fundos de tríceps (M.I em extensão ou dobrados; de pé, sem apoio no banco). <ul style="list-style-type: none"> Estação 2 -Exercício 1: <i>Mountain climbers</i> (aumentar ou diminuir a velocidade; isométrico);	20'	77'

-Exercício 2: Velocidade e agilidade (aumentar ou diminuir o nº de repetições e/ou a velocidade).



- Estação 3

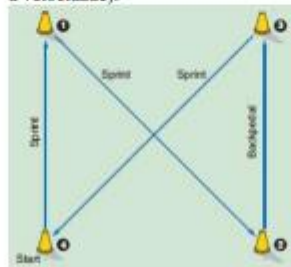
Exercício 1: Agachamentos (com ou sem salto; isométrico);

-Exercício 2: Flexões (com ou sem os joelhos apoiados no solo; em plano inclinado).

- Estação 4

-Exercício 1: Ponte de glúteos (1 M.I de cada vez ou com os 2 M.I em simultâneo; isométrico);

-Exercício 2: Velocidade e agilidade (aumentar ou diminuir o nº de repetições e/ou a velocidade).



Pré-época (MED)– Retorno à calma -Explicação das componentes críticas de cada exercício.	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de retorno à calma (2 séries, com manutenção na posição durante 15 segundos): -Alongamento do pescoço: frontal e lateral; -Flexão dos membros superiores atrás das costas, alternadamente; -Em posição dorsal, rotação do tronco com os membros inferiores em flexão; -Flexão de um membro inferior à frente e extensão do outro atrás; -Extensão dos membros superiores à frente com contacto das mãos com os pés. 	10'	87'
Retorno à calma -Esclarecer possíveis dúvidas.	<ul style="list-style-type: none"> -Alunos dispostos à frente da professora; -Reflexão acerca da prestação dos alunos. 	3'	90'

Reflexão:

De um modo geral os objetivos da aula foram atingidos.

Relativamente à organização, no que concerne à colocação do material, antes da aula começar não tinha as estações devidamente montadas, isto porque na primeira parte da aula a turma esteve presente numa sessão teórica, no entanto, rapidamente coloquei o material, com auxílio dos alunos e a aula foi iniciada.

No que diz respeito à mobilidade articular, procurei, primeiramente fazer uma ativação geral do corpo dos alunos, para posteriormente realizar a ativação de grupos musculares mais específicos que iriam ser solicitados ao longo da aula. Procurei, uma vez mais, estar atenta à correta execução dos exercícios, fornecendo *feedbacks* positivos, de modo a reconhecer o bom desempenho dos alunos e a motivá-los para a execução das tarefas, para que fosse criado um clima positivo com a turma. No que concerne ao meu posicionamento, por vezes circulava a meio das estações, perdendo visão de alguns alunos. Tal aconteceu, pois estava habituada a ter as estações montadas num determinado espaço, mas, como tivemos o pavilhão todo disponível, decidi rentabilizá-lo, no entanto, isto tornou mais difícil a minha circulação.

Antes de distribuir as equipas pelas estações demonstrei cada um dos exercícios e lembrei como seria feita a rotação das mesmas, de uma estação para outra. Outro aspeto que poderia corrigir está relacionado com o número de repetições que os alunos realizaram nos exercícios, sobretudo ao

nível da agilidade e velocidade, em que os alunos demonstraram alguma fadiga, reduzindo o seu desempenho sobretudo na 3ª série. Deveria ter referido um número mínimo e um número máximo para realizarem nessas estações e cada aluno geria o esforço consoante as suas possibilidades. Na estação dois, inicialmente os alunos que estavam a realizar os *mountain climbers* estavam-se a colocar a meio da estação de agilidade e velocidade. Logo que tive oportunidade reverti esta situação e delineei melhor a zona de cada exercício, dentro desta estação.

Relativamente ao retorno à calma, forneci *feedbacks* mais individuais e executei ajudas manuais em alguns alunos que estavam a ter dificuldades em compreender alguns dos exercícios. Considero que o desempenho da turma foi, de um modo geral, positivo.

Apêndice 4 - Ficha de Assistência às Aulas

	Observador:	Matéria de Ensino/Nº:	Ano/turma:		
	Observado:	Obs. Nº	Data:		
Categorias de observação	Competências/Comportamentos a observar	Registo			Observações
		1	2	3	
Apresentação da Aula	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos				
	Informa os alunos sobre os objetivos e conteúdos principais da aula				
	Define/recorda regras e rotinas de funcionamento da aula				
	É breve, claro e objetivo				
Apresentação dos Exercícios	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos				
	Apresenta os objetivos dos exercícios de forma rápida e clara				
	Fornecer a ideia global dos exercícios através da demonstração				
	Refere/realça os critérios de êxito/regras de ação				
	Fornecer informações sobre o espaço a ocupar e a circulação dos alunos				
	Alerta para os riscos e refere as regras de segurança a adotar em cada situação				
Controlo	Posiciona-se e desloca-se de forma a ter uma visão global da turma				
	Fornecer informações (FB) individuais/grupais e com frequência				
	Fornecer informações coletivas (FB) com oportunidade e adequação				
	Ajuda os alunos com dificuldades (com ajudas manuais ou informações)				
	Acompanha/observa os alunos após as correções (FB)				
	Intervém à distância quando necessário				
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenhos corretos				
	Motiva os alunos com desafios, incentivos e elogios				
Controlo	Modifica os exercícios perante situações imprevistas ou de pouco êxito				
	Relança e/ou muda de exercício no momento adequado				
	Previne e/ou previne rapidamente os comportamentos inapropriados				
Organização	Combina e utiliza sinais específicos para: atenção, reunião, transição...				
	Coloca/distribui e arruma/recolhe o material no momento certo e de forma eficaz				
	Utiliza formas de organização que permitem tempos de prática elevados				
	Forma rapidamente os grupos/equipas				
	Mantém os grupos de exercício para exercício e de aula para aula				
	A extensão e constituição dos grupos é adequada				
	Muda rapidamente de exercício para exercício				
	Utiliza adequadamente o espaço disponível				
	Gere adequadamente o tempo				
Seleção dos Exercícios	Contribuem para o alcance dos objetivos da aula				
	Estão ajustados ao nível de desenvolvimento dos alunos (realizados com sucesso)				
	São, na generalidade, estimulante/lúdicos/significativos				
	São diversificados em termos de exigências, capacidades e habilidades				
Conclusão da Aula	Solicitam esforços relativamente intensos (fazem pensar e transpirar os alunos)				
	Reúne, capta e mantém a atenção dos alunos				
	Objetivos da aula foram alcançados (objetivo/contéudo/meios)				
	Refere as dificuldades e fornece informações sobre a forma de as ultrapassar				
	Estabelece ligação com as próximas aulas				

1- Raras vezes 2- Com frequência 3- Quase sempre

Apêndice 5 - Programa da Ação de Extensão Curricular e Material Necessário

Hora	Programa	Rotação
14h	Concentração no cais de São Lázaro	10°
14h:30-15h:15	1ª atividade-Canoagem	Canoagem (10°) - Geocaching (11°) - Orientação (9°)
15h:15- 15h:30	Transição	---
15h:30-16h:15	2ª atividade-Geocaching	Geocaching (10°) - Canoagem(9°) -Orientação (11°)
16h:15-16h:30	Transição-lanche	---
16h:30-17h:15	3ª atividade-Orientação	Orientação(10°) - Geocaching (9°) - Canoagem (11°) -
17h:15-17:30h	Reflexão	10°

Relativamente ao material necessário para a realização das atividades, foi solicitado que os alunos levassem:

1. Fato de banho;
2. Chinelos;
3. Toalha;
4. Protetor solar;
5. Boné;
6. Água;
7. Lanche;
8. Sapatilhas;
9. Roupas desportivas;
10. Muda de roupa (caso fiquem com alguma roupa molhada na canoagem, isto porque posteriormente terão as restantes atividades para realizar);
11. Papel e caneta;
12. Aplicação de bússola instalada no telemóvel.

Apêndice 6 – Artigo da ACPI



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

O contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências -O caso da Aptidão Física

Sara Pereira^{1,2}, Filipe Coelho², Ana Rodrigues¹

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais,
Universidade da Madeira

²Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Resumo

A Aptidão Física (AptF) afirma-se como uma matéria nuclear da Educação Física (EF) ao longo de toda a escolaridade obrigatória, estando presente ao nível das capacidades condicionais, das capacidades coordenativas e da aprendizagem de processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, sendo a sua relevância bem evidente nas Aprendizagens Essenciais (AE).

De acordo com o FITescola (2017), a AptF relaciona-se com diversos benefícios para a saúde, em todas as faixas etárias, resultando da interação entre fatores genéticos do indivíduo e os seus hábitos de exercício. Apresentar bons indicadores de AptF, tem como consequência, melhorias no desempenho físico, na preservação e melhoria da saúde, ao longo de toda a vida. Todas as componentes da AptF, nomeadamente a aptidão aeróbia, a composição corporal e muscular, sofrem a influência do volume, tipo e intensidade do exercício ao longo de todas as idades (FitEscola, 2017).

Neste contexto, elaborou-se um programa de intervenção com uma duração de 15 horas, sustentado no Modelo de Educação Desportiva (MED) (Mesquita, 2012; Hastie, 2011; Siedentop, 2002). A intervenção foi direcionada para uma turma de 10º ano, constituída por 18 alunos (10 rapazes e 8 raparigas), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que não tinham tido qualquer contacto com o MED. Para quantificar os efeitos do programa de intervenção, recorreu-se a uma metodologia mista, nomeadamente à avaliação da AptF, através da bateria de testes FITescola e grupos de *focus* (n=4).

Os alunos registaram melhorias em quase todos os testes, em particular nos indicadores de força do tronco, membros superiores e inferiores. Apresentaram também melhorias na flexibilidade dos membros inferiores, na agilidade e na velocidade.

As aulas foram caracterizadas pelos alunos como sendo essencialmente divertidas, exigentes e interessantes. Estes reportaram ainda terem desenvolvido, com esta intervenção, competências, como: responsabilidade, autonomia, interajuda, organização e autossuperação, competências destacadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Em tons conclusivos, os alunos reportaram terem desenvolvido competências pessoais e sociais, além das competências físicas, com o programa de intervenção, contudo, torna-se necessário investigar os efeitos do programa a médio e longo prazo.

Palavras-chave: Educação Física, Aptidão Física, MED, Aprendizagens Essenciais. Competências Sociais e Pessoais

Introdução

Malina et al. (2004), mencionam que AptF é definida como sendo a condição ou estado que possibilita que o indivíduo execute as suas atividades diárias, sem que sinta demasiada fadiga. Existem três constituintes da AptF, nomeadamente: a força muscular, a flexibilidade e a aptidão cardiorrespiratória.

Armstrong (2006), refere que a aptidão aeróbia é definida como sendo a habilidade do organismo prover oxigénio aos músculos, de forma que estes produzam energia. Chillón, Ortega, Ferrando e Casajus (2011), mencionam que, o que determina a capacidade aeróbia é a genética, mas também a influência de fatores relacionados com o meio e com os comportamentos, tais como: os níveis e padrões de atividade física (Gutin, Yin, Humphries & Barbeau, 2005).

De acordo com Haugen *et al.* (2013), pelo facto de cada vez mais existir um maior interesse acerca da inatividade física, da obesidade e da aptidão cardiovascular, o conceito de AptF tem vindo a se tornar mais limitado. Além disto, tem sido notório o relevo dado às seguintes medições: resistência e composição corporal, em detrimento do desenvolvimento motor, da força, da coordenação e da flexibilidade.

Caso o aluno detenha bons níveis de AptF, um dos benefícios desta é permitir uma propensão para o alcance de níveis de saúde geral mais elevados, o que contribui para uma melhoria do rendimento académico (Chomitz, Slining, McGowan, Mitchell, Dawson & Hacker, 2009). Além disto, através da AptF, podem ser prevenidas morbilidades e mortes nas pessoas mais velhas, sendo um indicativo acerca da saúde dos mais novos, uma vez que se relaciona profundamente com a obesidade (Ardoy *et al.*, 2011).

Todos os ciclos de escolaridade possuem um programa semelhante relativamente à AptF, pois em todos os ciclos são referidas: as capacidades condicionais, as capacidades coordenativas e a aprendizagem de processos de desenvolvimento e manutenção da condição física.

De acordo com as AE, uma das finalidades da EF no ensino secundário, no que concerne à AptF, refere-se à melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, através da melhoria e conservação das capacidades motoras e o incremento do desempenho energético-funcional e sensoriomotora, através de trabalho muscular, variado e com alterações ao nível da duração, da intensidade e da dificuldade (Direção-Geral da Educação, 2018).

Relativamente à área da AptF os alunos devem ser capazes de “(...) desenvolver capacidade motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp 8-9).

No entanto, tal como é sabido, não existem apenas aspetos positivos no que concerne à avaliação da AptF em EF, também existem alguns aspetos menos positivos. Relativamente aos aspetos positivos, existem dois: o facto de permitir que os alunos compreendam os conceitos de atividade física e aptidão, associados com a saúde e, o facto de permitir que os docentes ensinem diversas formas de atividade física que existem e como podem os alunos melhorar as componentes da aptidão relativas à saúde (Silverman, Keating & Phillips, 2008).

Posto isto, importa então referir os aspetos negativos relacionados com a avaliação da AptF. O primeiro deve-se à AptF depender de inúmeros factores que não são passíveis de controle nas aulas (Lloyd *et al.*, 2010) e o segundo, deve-se ao facto de muitos alunos não realizarem atividade física de forma regular, pelo que não têm hábitos, o que pode ser desconfortável. Para além disso, pode levar a que sejam equiparados com outros colegas mais proficientes, tornando-se desmotivante (Wiersma & Sherman, 2008).

Relativamente às competências sociais e pessoais, estas definem-se por ser um processo de reconhecimento e gestão de emoções, de estabelecimento de relações saudáveis, de definição de objetivos positivos e de adoção de comportamentos de natureza ética e ao nível da responsabilidade (Elias *et al.*, 1997).

De acordo com Cró e Pinho (2011), o desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com os pais e outras pessoas, abrangendo ainda o que ela pensa de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e perante os outros.

Mesquita (2004), menciona que o desenvolvimento pessoal e social é otimizado pela participação dos jovens, ajudando a fomentar a capacidade de aprender formas adaptadas de competir e cooperar com outras pessoas, sendo que, através da prática desportiva, podem aprender a ter comprometimento pessoal, autocontrolo e também a lidar com o sucesso e com o fracasso. Nota-se desta forma que o desporto permite muito

mais do que, simplesmente a aquisição de habilidades motoras, sendo, sobretudo uma ferramenta muito útil no processo de formação pessoal e social de crianças e jovens.

Assim sendo, de acordo com Carmo e Pereira (2017), a EF possibilita, não só trabalhar aspetos táticos e técnicos, como também desenvolver atitudes, habilidades e valores aceites em termos sociais e que são importantes para que os alunos formem o seu carácter e, portanto, possui características próprias e únicas, que podem potencializar o desenvolvimento de competências, em particular, as sociais e as pessoais.

Hastie (2011), Mesquita (2012) e Siedentop (2002), referem que o MED é uma abordagem caracterizada por:

1. Colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem;
2. Promover uma diminuição de obstáculos ao nível do envolvimento e das oportunidades de sucesso, através do ganho de competências motoras, pessoais e sociais;
3. Permitir fidelizar o aluno à prática desportiva;
4. Fornecer experiências desportivas verdadeiras e orientadas de forma pedagógica, em contexto escolar, o que contraria a falta de contexto do desporto e a inexistência do carácter formal e festivo da competição nas aulas de EF.

No que concerne aos conteúdos que devem ser privilegiados, importa que os aprendizes deem valor aos regulamentos, aos rituais, aos aspetos históricos e tradições de cada desporto. Devem também diferenciar uma boa, de uma má prática desportiva, devendo ser capazes de explicar aos colegas aquilo que está a surgir no decorrer de um jogo/atividade. Já os docentes, têm como responsabilidade criar situações em que os educandos consigam aprender, não só a atividade desportiva, como também o desempenhar de diversas funções. Para tal, é fulcral que todos os intervenientes participem.

Siedentop (1994, citado por Graça & Mesquita, 2007) refere que existem seis características principais do desporto, quando é utilizado o MED, de forma a tornar as experiências o mais autênticas possível:

1. **Épocas:** funcionam com substituto das unidades didáticas de duração reduzida. Sidentop (1994) considera que estas são insuficientes para que as aprendizagens sejam consolidadas, pelo que a época deve ter pelo menos 20 aulas, para que sejam cumpridos os objetivos previstos por este modelo. Este aumento do tempo de aulas de um determinado conteúdo ocorre para contrapor o ensino tradicional em que existem diversas atividades de curta duração e, por isso, com poucos efeitos. Este ponto de vista é suportado pelo seguinte argumento: quanto maior a diversidade de atividades, mais informados estarão alunos, maior é a probabilidade de corresponderem às preferências de cada um, e, portanto, poderá aumentar a probabilidade de serem incluídas atividades desportivas, de forma voluntária, nos hábitos dos alunos.
2. **Filiação:** Os alunos são integrados em equipas, fazendo com que sintam que fazem parte de um grupo. Ao assumirem diversos papéis: jogador, árbitro, jornalista, dirigente, capitão, treinador, etc., existe uma redefinição das funções dos professores e dos alunos. Cada equipa tem nome, símbolo, cores e um local de treino próprio. Relativamente à constituição dos grupos, a mesma visa assegurar equilíbrio competitivo, cooperação e entreajuda.
3. **Competição formal:** Inicia-se logo no início da época, através da formação dos grupos, estabelecendo mecanismos que promovem a igualdade de oportunidades em termos de participação, sobretudo pela premiação da colaboração e treino dentro da equipa. O *fairplay* é realçado ao longo de toda a época, sendo que é dada pontuação a este parâmetro. Esta competição serve de autoavaliação e incentiva o trabalho de preparação. Durante a competição existem normalmente torneios que, devem ter em consideração o nível da turma.
4. **Manutenção de registo:** utilizado para dar valor à competição. Há um registo de resultados e comportamento, dando valor aquilo que é feito na competição.
5. **Festividade:** reveste aquilo que é o evento culminante.
6. **Eventos culminantes:** cada época possui um evento culminante.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo investigar os efeitos de um programa de intervenção centrado na AptF através do MED, no desenvolvimento de competências físicas, mas também pessoais e sociais.

Amostra

Participaram no estudo 18 adolescentes de ambos os sexos (10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que frequentavam o 10º ano de escolaridade, de um estabelecimento de ensino público do conselho do Funchal e uma professora estagiária que dirigiu o programa de intervenção. Importa referir que, antes da intervenção, quer a professora, quer os alunos, não tinham tido qualquer contacto ou experiência com o MED.

Caraterização do Programa de Intervenção

O programa de intervenção teve uma duração de 20 blocos de 45 minutos, num total de aproximadamente 15 horas, sustentado no MED, tendo este decorrido entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022.

O programa de intervenção possuiu quatro etapas:

1. **Avaliação inicial:** no que concerne à avaliação inicial, esta teve a duração de 90 minutos, tendo sido utilizada a bateria de testes FITescola, para avaliar a prestação motora dos alunos.
2. **Pré-época:** esta fase teve uma duração de 360 minutos (8 aulas de 45 minutos), tendo servido para que houvesse uma familiarização dos alunos com a execução dos demais exercícios e respetivas componentes críticas. Nesta fase, deu-se a constituição das equipas, tendo em consideração os resultados da avaliação inicial e a responsabilidade dos alunos. Posto isto, as funções foram escolhidas pela docente (juiz, fotógrafo, treinador-adjunto, capitão e preparador físico) e os contratos foram assinados.
3. **Época:** nesta fase os alunos tiveram acesso a um *dossier* com os exercícios que as equipas teriam de consultar, para efetuarem os seus planos de treino. Nas sessões de treino e nas jornadas existiam regulamentos a seguir, que, caso não fossem cumpridos, teriam penalização na classificação final. Esta etapa teve uma duração de 450 minutos (10 aulas de 45 minutos).

4. **Evento culminante:** teve uma duração de 90 minutos, em que foi novamente realizada uma avaliação através do FITescola, igual à avaliação inicial. No final da competição, foi mencionada a equipa vencedora.

Instrumentos de Avaliação

De forma a avaliar o programa de intervenção foi utilizada uma metodologia mista, sendo que, relativamente à metodologia quantitativa foi utilizada a Bateria de Testes FITescola e, quanto à metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas aos alunos, tendo-se recorrido a um guião semiestruturado. Estas entrevistas foram efetuadas através da técnica de grupos de *focus*, nomeadamente 4, em que vários alunos, em simultâneo, forneceram a sua opinião acerca da implementação do MED.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Metodologia Quantitativa

Os resultados que se seguem dizem respeito à avaliação da AptF pré e pós intervenção. No que concerne à componente relativa à força de resistência, mais concretamente ao nível da força dos membros superiores, após a intervenção foi possível verificar que houve uma redução de 45% dos alunos em zona de risco. Já ao nível da força do tronco, houve uma redução de 89 % dos alunos em zona de risco.

Quanto à componente da força explosiva, no que respeita à impulsão horizontal, entre a pré e pós intervenção 17% dos alunos pioraram os seus resultados. Ao nível da impulsão vertical, entre a pré e pós intervenção, verificou-se uma redução de 50% dos alunos em zona de risco.

Tal como é possível constatar, as melhorias alcançadas nestas componentes foram significativas, uma vez que a quantidade de alunos que passou para a zona saudável nas componentes aqui abordadas foram notórias, contudo, relativamente à pré e pós intervenção, ao nível da impulsão horizontal, 17% dos alunos pioraram os seus resultados. Provavelmente por esta componente não ter sido tão desenvolvida, ou seja, por serem poucos os exercícios que trabalham esta componente presentes no *dossier* ou pelo facto das equipas em que estes alunos pertenciam não se terem focado nela.

Os resultados podem ser observados no gráfico que se segue:



Gráfico 1-Avaliação pré e pós intervenção da *AgE*

No que diz respeito à flexibilidade dos membros inferiores, foi possível constatar uma redução de 38% dos alunos em zona de risco, entre o momento inicial e final.

Passando à agilidade, verificou-se uma diminuição de 33% dos alunos em zona de risco, entre a pré e pós intervenção.

Relativamente à velocidade, 39% da turma saiu da zona “precisa melhorar” e, ao nível da aptidão aeróbia, a redução foi de 14% dos alunos em zona de risco, entre os dois momentos.

Tal como é possível analisar, existiram melhorias alcançadas nestas componentes, uma vez que, em cada uma delas, alguns alunos passaram para a zona saudável, no entanto, estas melhorias foram mais notórias nos testes relativos ao gráfico anterior, o que nos leva a crer que as componentes avaliadas no gráfico seguinte deviam ter sido mais desenvolvidas:

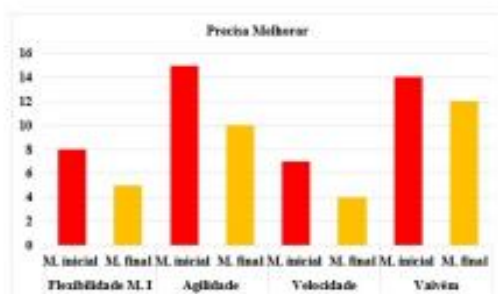


Gráfico 2 - avaliação pré e pós intervenção da ABE.

Metodologia Qualitativa

Os resultados que se seguem dizem respeito aos dados obtidos através dos grupos de *focus*. Relativamente à caracterização das aulas através do MED, 75% dos alunos referiram a palavra “divertidas” e 50% mencionaram as palavras “exigentes” e “interessantes”, tendo também sido mencionadas outras palavras como se pode verificar na imagem que se segue:



Imagem 1 - Palavras utilizadas pelos alunos para caracterizar as aulas através do MED.

Além disto, os alunos referem ter desenvolvido competências como: responsabilidade, mencionada por 75% dos alunos, e ainda capacidade de organização, autossuperação, autonomia e interajuda, mencionadas por 50% dos alunos. Além destas, outras palavras foram mencionadas, como é possível constatar na imagem que se segue:



Imagem 2-Competências que os alunos mencionam ter ganho através do MED.

No que respeita à caracterização das aulas realizadas pelos alunos e às competências que consideram ter ganho com este programa de intervenção, parece-nos que os alunos gostaram das aulas com o MED e que as consideram cruciais para o desenvolvimento de competência pessoais e sociais.

Considerações Finais

Apesar de serem notórias as diversas competências desenvolvidas com a aplicação do MED, existem alguns aspetos que devem ser considerados:

A aplicação deste modelo, dependerá da capacidade de autonomia e responsabilidade dos alunos, pois caso os mesmos não se comprometam dificilmente o programa será eficaz.

Caso as equipas não sejam realizadas de forma equilibrada, o sucesso dos alunos poderá ser comprometido.

O facto de ser necessário verificar o grau de motivação dos alunos, no caso de turmas de continuidade, ou seja, em turmas que já aplicam o modelo á 2/3 anos consecutivos, seria interessante saber se a sua motivação se mantém ou se preferiam uma outra abordagem.

Foi possível obter resultados positivos em termos de AptF com a aplicação do MED. Os alunos registaram melhorias em todos os testes, excetuando na impulsão horizontal, em particular nos indicadores de força do tronco, membros superiores e inferiores. Apresentaram também melhorias na flexibilidade dos membros inferiores, na agilidade e na velocidade, contudo, seria importante avaliar os efeitos do programa de intervenção a médio-longo prazo.

Por fim, com o presente programa de intervenção, os alunos revelaram que o MED foi motivante, referindo as aulas como: “cativantes, desafiadoras, interessantes,

divertidas”. Além disto, dizem ter ganho competências como responsabilidade, capacidade de organização, autossuperação, autonomia e interajuda.

Referências Bibliográficas

- Ardoy, D., Fernández-Rodríguez, J., Ruiz, J., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. & Ortega, F. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491.
- Armstrong, N. (2006). Aerobic fitness of children and adolescents. *J Pediatr (Rio J)*.82(6), 406-408.
- Carmo, G. & Pereira, C. (2017). *Educação Física – Pedagogia do Esporte II*. Ed. Universidade Estadual da Ponta Grossa. Paraná.
- Chillón, P., Ortega, F., Ferrando, J. & Casajus, J. (2011). Physical fitness in rural and urban children and adolescents from Spain. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 14(5), 417-423.
- Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G. & Hacker, K. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the North Eastern United States. *Journal of School Health*, 29(1): 30-37.
- Cró, M. & Pinho, A. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-11.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 10º Ano*.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N. & Shriver, T.

- (1997). *Promover a aprendizagem social e emocional: Diretrizes para educadores*. Alexandria, VA: Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular.
- FITescola. (2017). FITescola. Disponível em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>
- Graça & Mesquita. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3),401-421.
- Gutin, B., Yin, Z., Humphries, M. & Barbeau, P. (2005). Relations of moderate and vigorous physical activity to fitness and fatness in adolescents. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 81(4), 746-750.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. P. Hastie, *Sport Education: International perspectives, 1-12*. London: Routledge.
- Haugen, T., Ommundsen, Y. & Seiler, S. (2013). The Relationship Between Physical Activity and Physical Self-Esteem in Adolescents: The Role of Physical Fitness Indices. *Pediatric Exercise Science*, 25(1), 138-153.
- Lloyd, M., Colley, R. & Tremblay, M. (2010). Advancing the Debate on 'Fitness Testing' for Children: Perhaps We're Riding the Wrong Animal. *Pediatric Exercise Science*. 22(2), 176-182.
- Malina, R., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). Growth, Maturation, and Physical Activity. *Human Kinetics*.
- Mesquita, I. (2004). *Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens*. Em: Gaya, Marques e Tani (2004) Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp.143-169.
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em Mesquita, I. & Bento, J. Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Silverman, S., Keating, X. & Phillips, S. (2008). A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing. Measurement. *Physical Education & Exercise Science*. 12(3), 146-166.
- Wiersma, L. & Sherman, C. (2008). The Responsible Use of Youth Fitness Testing to Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance Measurement. *Physical Education & Exercise Science*, 12(3), 167-183.

Apêndice 7 – Poster da ACPI

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS - O CASO DA APTIDÃO FÍSICA

Pereira, S.^{1,2}, Coelho, F.² & Rodrigues, A.¹

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
²Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

INTRODUÇÃO

A Aptidão Física (AptF) relaciona-se com diversos benefícios para a saúde, em todas as faixas etárias, resultando da interação entre fatores genéticos do indivíduo e os seus hábitos de exercício. Apresentar bons indicadores de AptF, parece estar associado a benefícios no desempenho físico, na preservação e melhoria da saúde, ao longo de toda a vida (FITescola, 2017).

Deste modo, elaborou-se um programa de intervenção na AptF sustentado no Modelo de Educação Desportiva (MED) (Mesquita, 2012; Hastie 2011; Siedentop, 2002), com o intuito de potencializar o desenvolvimento de competências físicas, mas também pessoais e sociais.

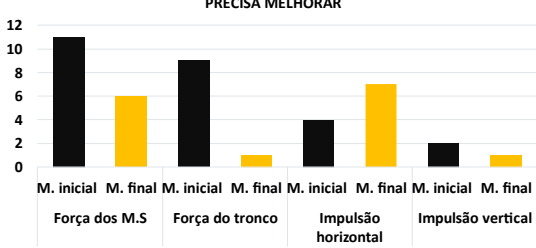
OBJETIVOS DO TRABALHO:

- Investigar os efeitos de um programa de intervenção centrado na AptF, no desenvolvimento de competências físicas mas também pessoais e sociais.

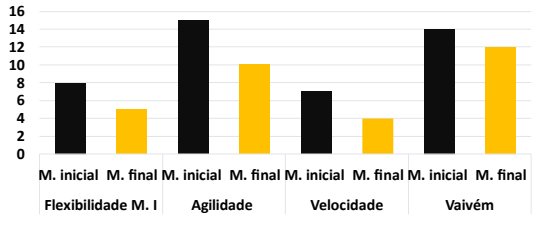
RESULTADOS

Os resultados que se seguem dizem respeito à avaliação da AptF pré e pós intervenção.

PRECISA MELHORAR



PRECISA MELHORAR



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Modelo de Educação Desportiva (MED) (Mesquita, 2012; Hastie 2011; Siedentop, 2002):

1. Aluno no centro do processo ensino-aprendizagem;
2. Diminuição dos obstáculos ao nível do envolvimento e das oportunidades de sucesso, através do ganho de competências motoras, pessoais e sociais;
3. Permite fidelizar o aluno à prática desportiva;
4. Fornece experiências desportivas verdadeiras e orientadas de forma pedagógica, em contexto escolar.

AVALIAÇÃO QUALITATIVA (ALUNOS)

exaustivas
variadas cansativas
evolução exigentes
divertidas
interessantes
cativantes
desafiadoras

trabalhosas
diferentes
fixas
responsabilidade
autossuperação
trabalho

Caraterização das aulas através do MED?

Competências desenvolvidas através do MED?

companheirismo
persistência
espírito
capacidade
grupo
interajuda
criatividade

METODOLOGIA

Amostra:
-18 alunos (10 rapazes e 8 raparigas);
-Média de idades da turma: aproximadamente 15 anos.

Duração da intervenção:
-20 blocos de 45 minutos, num total de aproximadamente 15 horas.

Metodologia Mista

Metodologia Quantitativa
- Todos os participantes foram avaliados na AptF (através da Bateria de testes FitEscola);

Metodologia Qualitativa
- Grupos de foco (n=4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Foi possível obter resultados positivos em termos de Aptidão Física com a aplicação do MED;
- Os alunos registaram melhorias em todos os testes excetuando na impulsão horizontal em particular nos indicadores de força do tronco, membros superiores e inferiores. Apresentaram também melhorias na flexibilidade dos membros inferiores, na agilidade e na velocidade;
- Os alunos mencionam ter desenvolvido as seguintes competências: responsabilidade, organização, autonomia, interajuda e autossuperação;
- Os alunos revelaram que o MED foi motivante, definindo as aulas como :“ cativantes, desafiadoras, interessantes, divertidas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FITescola (2017). FITescola Di (openurl?url=http://fitescola.dps.mec.pt/fitescola/fitescola.aspx?3=3
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education in an educational perspective. In P. Hastie, Sport Education: International perspectives (pp. 1-12). London: Routledge

- Mesquita, J. (2012). Fundar o lugar do desporto escolar através do modelo de Educação Desportiva. In Mesquita, J. & Bento, I. Professores de Educação Física: Fundar o lugar do professor (pp. 207-238). Belo Horizonte, Brasil: Casadã Educação Física
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21, 405-418.

Apêndice 8 - Cartaz da ACPI

UNIVERSIDADE de MADERA

ESCOLA BÁSICA e SECUNDÁRIA
GONÇALVES ZARCO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

23 | fevereiro | 17H00-18H00
2022

Aprendizagens Essenciais/Perfil do Aluno: Uma Abordagem de Ensino

Comunicação (17h00-17h30)
O contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Aptidão Física - Sara Pereira

Sessão Prática (17h30-18h00)
Implementação da ferramenta didático-pedagógica - Sara Pereira (com a colaboração dos alunos do [REDACTED])

Destinatários - Professores dos grupos disciplinares de Educação Física (260 e 620) da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Local - Pavilhão

Responsável
Nome: Sara Alves Nunes Pereira
Contacto: [REDACTED]
Email: sapereira@eb2sgz.zarco.pt

O contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências: O caso da Aptidão Física

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Professora Estagiária: Sara Alves Nunes Pereira

Orientadora Científica: Prof. Doutora Ana Rodrigues

Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho

23 de fevereiro de 2022

Sumário

- Objetivos
- Enquadramento teórico
- Etapas do MED
 - Pré-época
 - Época
 - Pós-época
- Avaliação da aptidão física pré e pós intervenção
- Avaliação qualitativa (alunos)
- Avaliação qualitativa (professores)
- Reflexão do núcleo de estágio sobre a aplicação do MED
 - Dificuldades na iniciação e estratégias adotadas
- Considerações finais
- Componente prática
- Referências bibliográficas

Objetivos

Apresentar uma
estratégia de
operacionalização da
Aptidão Física

Investigar o efeito de
uma Unidade Didática
de Aptidão Física
através do MED

Inquirir alunos e
docentes acerca do
MED

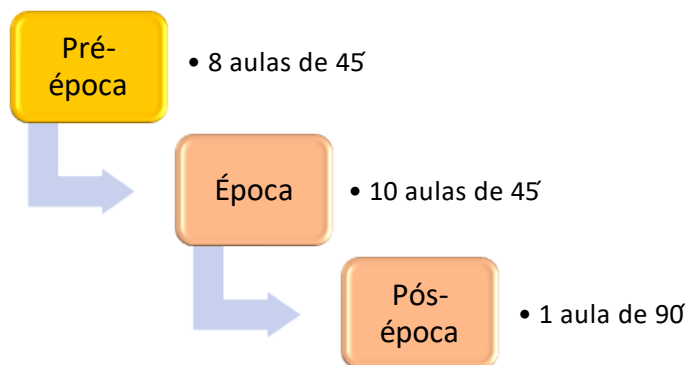
Objetivos

Apresentar uma
estratégia de
operacionalização da
Aptidão Física

Investigar o efeito de
uma Unidade Didática
de Aptidão Física
através do MED

Inquirir alunos e
docentes acerca do
MED

Etapas do MED



Etapas do MED

- Avaliação Inicial- Bateria de Testes FITescola



Nota: o vaivém será realizado nos últimos 20/30 minutos da aula.

Sala de tênis:
1.1 Pregas e P.Cintura (Prof. Ana e Valéria)
1.2 Massa C., Altura e Senta e Aikasa (Prof. Hélio)
2. Equilíbrio e Comp. M.I (Sorata, César e André)

APTIDÃO AERÓBIA



Vaivém



Milha

COMPOSIÇÃO CORPORAL



Índice de Massa Corporal



Massa Gorda



Perímetro da Cintura

APTIDÃO NEUROMUSCULAR



Abdominais



Flexões de Braços



Impulsão Horizontal



Impulsão Vertical



Agilidade 4x10 m



Velocidade 20 m / 40 m



Flexibilidade dos Ombros



Flexibilidade dos membros inferiores

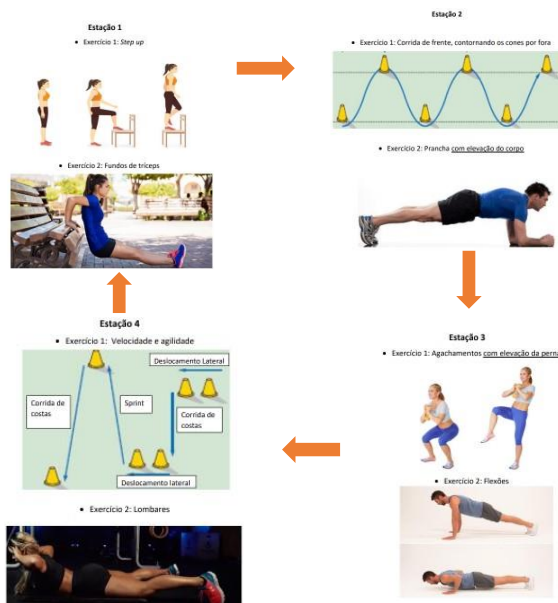
Etapas do MED

- Pré-época
 - Familiarização dos alunos com a correta execução dos exercícios e respetivas componentes críticas. Professor como orientador do processo.
 - 1ª fase: Alunos dispostos à frente do professor (modelo de instrução direta).



Etapas do MED

- Pré-época
 - 2ª fase:
 - Trabalho por estações: professor exemplifica os exercícios em todas as estações, controla o tempo e a correta execução dos exercícios. Alunos em equipas (não definitivas).
 - Constituição das equipas, tendo em consideração os resultados da avaliação inicial e o nível de responsabilidade dos alunos- equipas homogéneas entre si e heterogéneas na sua constituição.



Etapas do MED

- Pré-época



Contratos de Equipa

- Pré-época
- Após a constituição das equipa foram definidas as funções dos alunos, pelo docente (juiz, fotógrafo, treinador adjunto, capitão e preparador físico) e os contratos foram assinados.

Contrato dos Atletas

Este documento estabelece as condições de participação dos atletas no projeto de intervenção desportiva, bem como as regras de conduta e de segurança que devem ser seguidas durante a realização das atividades.

Objetivos e metas: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde física e mental.

Pré-época: Realizar os testes de aptidão física e psicológica e estabelecer o plano de treino individualizado.

Compromisso: Cumprir com as regras de conduta e de segurança, bem como com as regras de participação nas atividades desportivas.

Atividade física: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde física e mental.

Atividade psicológica: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde psicológica.

Assinatura dos jogadores:

1.	4.
2.	5.
3.	6.

Data: _____

Contrato do Capitão de Equipa

Este documento estabelece as condições de participação do capitão de equipa no projeto de intervenção desportiva, bem como as regras de conduta e de segurança que devem ser seguidas durante a realização das atividades.

Objetivos e metas: Liderar a equipa e promover a saúde física e mental.

Pré-época: Realizar os testes de aptidão física e psicológica e estabelecer o plano de treino individualizado.

Compromisso: Cumprir com as regras de conduta e de segurança, bem como com as regras de participação nas atividades desportivas.

Atividade física: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde física e mental.

Atividade psicológica: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde psicológica.

Assinatura do capitão:

Data: _____

Assinatura: _____

Contrato do Fotógrafo de Equipa

Este documento estabelece as condições de participação do fotógrafo de equipa no projeto de intervenção desportiva, bem como as regras de conduta e de segurança que devem ser seguidas durante a realização das atividades.

Objetivos e metas: Realizar as fotografias da equipa e promover a saúde física e mental.

Pré-época: Realizar os testes de aptidão física e psicológica e estabelecer o plano de treino individualizado.

Compromisso: Cumprir com as regras de conduta e de segurança, bem como com as regras de participação nas atividades desportivas.

Atividade física: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde física e mental.

Atividade psicológica: Participar ativamente nas atividades desportivas e promover a saúde psicológica.

Assinatura do fotógrafo:

Data: _____

Assinatura: _____

Contratos de Equipa




CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

Descrição da função:
O Treinador Adjunto tem a responsabilidade de organizar as sessões de treino e competições ou eventos da equipa. De acordo com as ordens de serviço para encontrar momentos de preparar melhor a equipa para as próximas competições.

Tarefas e deveres:

- No início da aula, prepara todo o equipamento para a aula.
- Ajudar todos os seus colegas.
- Estar presente em todas as aulas.
- durante a aula, indicar o plano físico conforme as necessidades da equipa.
- Copiar que todos os elementos da equipa executam as tarefas.
- No final da aula certificar-se que todo o material é armazenado.
- Fazer uma reflexão sobre o desempenho da sua equipa.
- Fazer a execução dos colegas nos treinos e jogos, participando nos exercícios que apresentem maiores dificuldades, e posteriormente entregar aos alunos de forma a que este possam refletir e melhorar.

Data: _____
Assinatura: _____



CONTRATO DO JUIZ

Descrição da função:
Os juizes garantem que todos os participantes respeitem as regras do campeonato da forma mais justa possível. Os juizes devem saber sair da regra e estar favorável uma equipa em detrimento do outro.

Tarefas e deveres:

- Estudar e saber os componentes oficiais das atividades e atividades.
- Estar as competições no horário previsto sem atrasos.
- Sei justo para todas as equipas e evitar favoritismos.
- Sei firme, consistente e justo.
- Explicar as decisões de forma clara aos participantes.
- Identificar meus comportamentos desportivos e reportar ao professor.
- Acima de tudo: Dar a sua melhor. (Como juiz participante, é possível que ocorra alguma coisa. Não há problema).

Data: _____
Assinatura: _____



CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

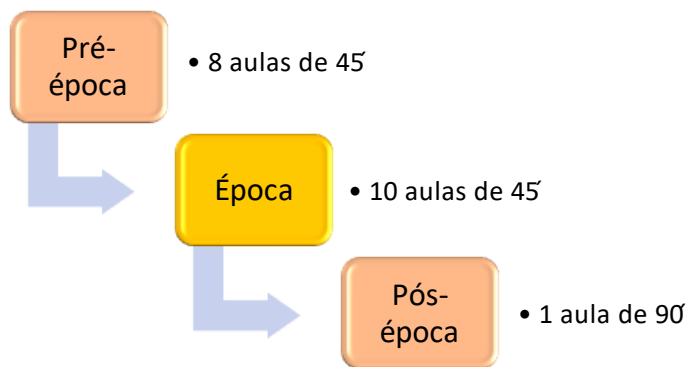
Descrição da função:
O Preparador físico tem a responsabilidade de apoiar a coordenação das atividades de educação física (BPM, jogos, etc.) e ajudar a melhorar a qualidade, considerando as fragilidades desenvolvidas pela sua equipa.

Tarefas e deveres:

- Chegar às aulas de acordo com a realização das tarefas.
- Incentivar, apoiar a coordenação do aquecimento, conforme o trabalho desenvolvido durante a aula.
- Ajudar na escolha dos exercícios mais adequados para a sua equipa conforme as necessidades dos elementos da equipa.
- No fim da aula, colaborar no armazenamento.
- É dessa responsabilidade, comunicar com o professor, se houver alguma questão física de qualquer aluno da sua equipa.

Data: _____
Assinatura: _____

Etapas do MED



Etapas do MED

- Época
 - Apresentação do dossier com os exercícios e regulamentos.



Etapas do MED

- Época
 - Explicação sobre a conceção dos planos de aula.

REGULAMENTO

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	10
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	25

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com o capitão de cada equipa.

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	1
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5
Não enviar o plano no tempo estipulado.	1

NOME DA EQUIPA:	ANO: 10º	Turma: 1
MATERIAL:	DATA:	OBJETIVOS DO TREINO:

Situações de aprendizagem	Nº séries	Nº repetições/duração	Descanso
Mobilidade Articular			
Ativação Cardiovascular			
Parte Fundamental			
Retorno à Calma			

Etapas do MED

- Época
 - Os alunos planeiam e orientam as suas próprias aulas, sendo que cada um tem uma função, sobre supervisão e controlo do professor;
 - Colocação e arrumação do material realizadas pelos alunos.



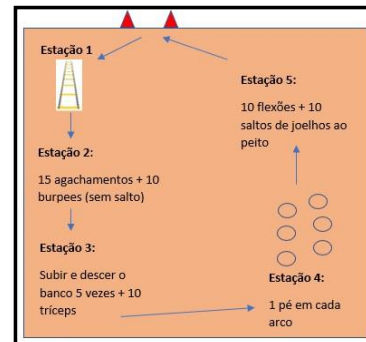
Etapas do MED

- Época-Jornadas



1ª JORNADA

Avaliar a força geral

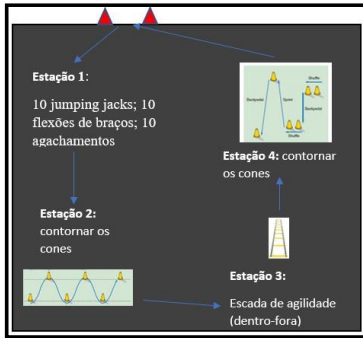


Etapas do MED

- Época-Jornadas
- 1ª tarefa: estações.

2ª JORNADA

Avaliar agilidade, velocidade e resistência cardiorrespiratória



Etapas do MED

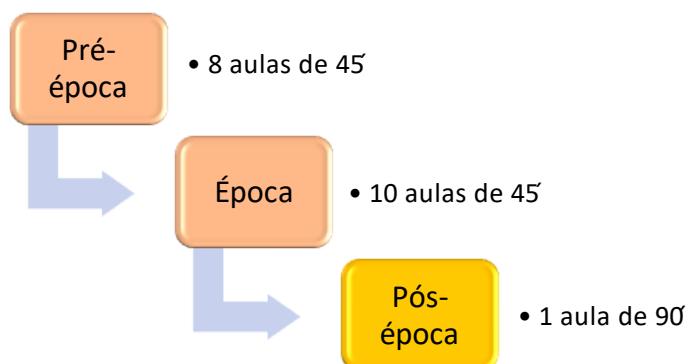
- Época-Jornadas
- 2ª tarefa: desafios individuais.

2ª JORNADA

Avaliar agilidade, velocidade e resistência cardiorrespiratória

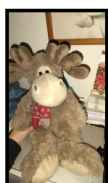
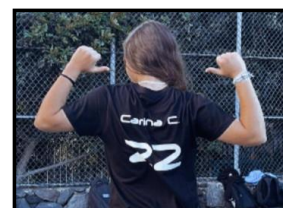


Etapas do MED

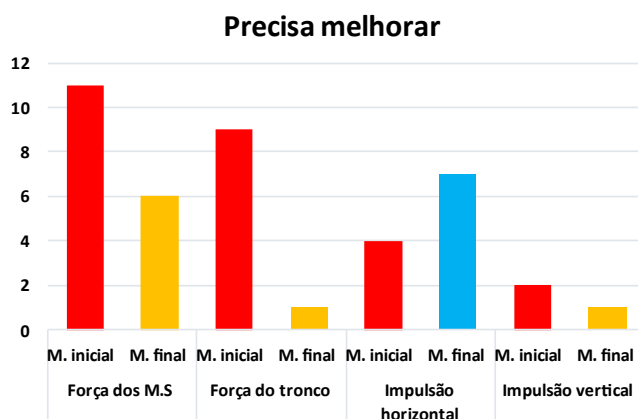


Etapas do MED

- Pós-época: Evento culminante
 - Nova avaliação dos alunos, recorrendo à bateria de testes FITescola;
 - Pontuação extra: equipamento, grito e mascote.

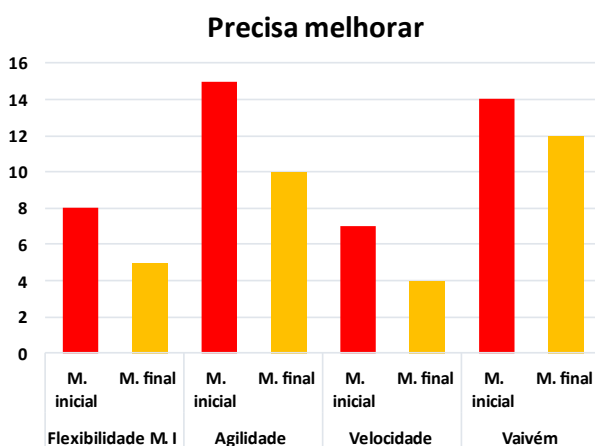


Avaliação da Aptidão Física pré e pós intervenção



- **Força dos M. S**
 - Redução de 45% dos alunos em zona de risco;
- **Força do tronco**
 - Redução de 89% dos alunos em zona de risco;
- **Impulsão horizontal**
 - Alguns alunos pioraram;
- **Impulsão vertical**
 - Redução de 50% dos alunos em zona de risco.

Avaliação da Aptidão Física pré e pós intervenção

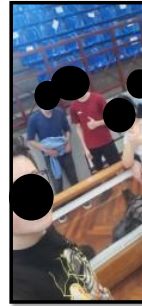


- **Flexibilidade**
 - Redução de 38% dos alunos em zona de risco;
- **Agilidade**
 - Redução de 33% dos alunos em zona de risco;
- **Velocidade**
 - Redução de 43% dos alunos em zona de risco;
- **Vaivém**
 - Redução de 14% dos alunos em zona de risco.

Avaliação qualitativa (alunos)

Caracterização das aulas através do MED?

exaustivas
variadas cansativas trabalhosas
evolução **exigentes** diferentes
divertidas fixes
interessantes
cativantes
desafiadoras



- 75% dos alunos referiram a palavra “divertidas”;
- 50% dos alunos mencionaram as palavras “exigentes” e “interessantes”.

Avaliação qualitativa (alunos)

Competências desenvolvidas através do MED?

companheirismo
persistência **organização** mental
espírito **autossuperação** trabalho
responsabilidade
capacidade **autonomia** cooperação
grupo **interajuda** equipa
criatividade

“Mais dinâmicas, produtivas, mais interessantes, mais motivador. Quando um colega nosso falha num exercício, nós tentamos sempre puxar por ele para ir junto connosco. Trabalhamos todos em equipa enquanto nas aulas normais estamos por nós próprios e não temos essa motivação para fazer algo, então, em equipa, divertimo-nos e ao mesmo tempo trabalhamos. É muito melhor para nós evoluirmos mais, trabalhar em equipa.”

Avaliação qualitativa (alunos)

Competências desenvolvidas através do MED

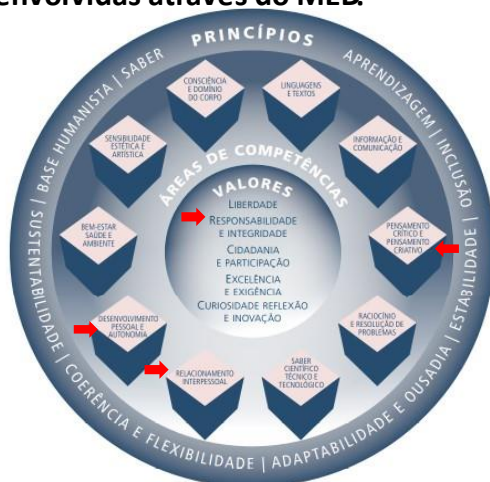


Figura 1-Esquema conceitual do perfil do aluno à saída escolar obrigatória (2017).

Avaliação qualitativa (professores)

Caracterização das aulas através do MED?

interação
entusiasmante
competição útil
proativo **inovador** motivador
interativo desafio inclusivo
equipa trabalho
multidisciplinar



- Trabalho em equipa (cooperação e interajuda);
- Rentabilização das novas tecnologias;
- Não ser preciso muito material nem grandes espaços;
- Participação ativa dos alunos nas tarefas;
- Relação professor-aluno;
- Motivador: alunos procuram e experimentam;
- Competição.



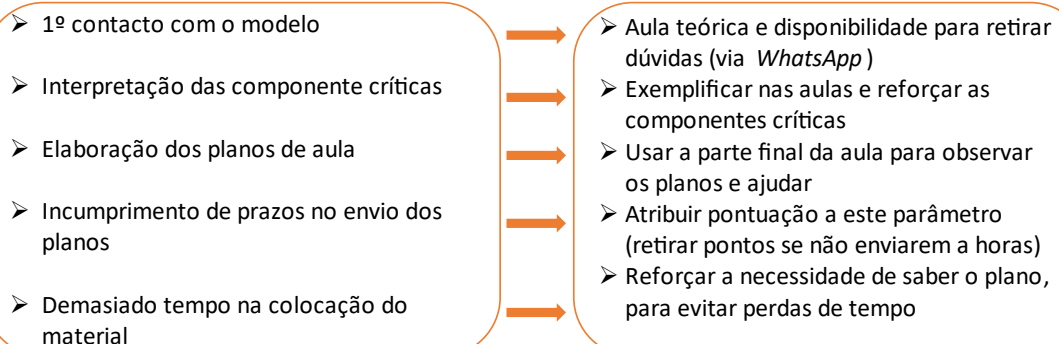
- Formação de equipas;
- Depende da capacidade de autonomia e responsabilidade dos alunos;
- Desmotivação (turmas de continuidade).



Reflexão do núcleo de estágio sobre a aplicação do MED



Dificuldades na iniciação e estratégias adotadas





Considerações Finais

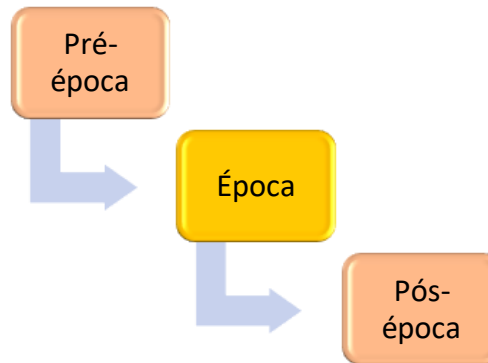
- Os alunos revelaram que o MED foi motivante “cativantes, desafiadoras, interessantes, divertidas”;
- Os professores mencionaram que o MED permitiu desenvolver inúmeras competências “responsabilidade, autonomia, organização, cooperação”, embora o modelo apresente também algumas fragilidades;
- Foi possível obter resultados positivos em termos de Aptidão Física com a aplicação do MED.



Componente prática



Enquadramento



Ferramentas utilizadas

- Dossier-MED na Aptidão Física:

<https://docs.google.com/presentation/d/1Zth49PaENVf4ALCFmNQ6c0sU0BCB6DY3/edit?usp=sharing&oid=108209966027752156419&rtpof=true&sd=true>

- Exemplo de plano da aula realizado pelos alunos:

https://docs.google.com/document/d/1BE1wYUicv8u6WFA44pbbY_UotPnsLrw/edit?usp=sharing&oid=108209966027752156419&rtpof=true&sd=true

Referências Bibliográficas

- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em Mesquita, I. & Bento, J. Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Hastie, P. (2011). *The nature and purpose of Sport Education as an educational experience*. Em P. Hastie, Sport Education: International perspectives (pp.1-12). London: Routledge.

**Muito obrigada pela
vossa atenção!**

Responsável

Nome: Sara Alves Nunes Pereira

Contacto: [REDACTED]

Email: sapereira@ebsgzarco.pt

Apêndice 10- Artigo da ACPC



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O Contributo do Estágio Pedagógico

Sara Pereira^{1,2}, Filipe Coelho² Ana Rodrigues¹

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais,
Universidade da Madeira

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Resumo

“A formação pessoal e social é um projeto que visa a educação integral dos cidadãos perspetivando a aquisição de competências gerais de modo a capacitar o indivíduo para os diferentes papéis que a vida lhe reserva” (Cunha, 1993; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2006, citados por Martins, 2014, p.13).

Um dos objetivos basilares da Educação Física (EF), juntamente com todas as áreas do currículo escolar, é o de facilitar o desenvolvimento pessoal e social (Rosado, 1998).

Neste contexto, de modo a averiguar o trabalho que tem sido realizado pelos estagiários do MEEFEBS (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) da UMa (Universidade da Madeira) e de forma a refletir sobre os programas de intervenção realizados no âmbito das competências sociais e pessoais na EF, utilizou-se a recolha de dados através da análise de documentos.

Para efetuar ao levantamento do trabalho desenvolvidos neste âmbito, recorreu-se a pesquisa em 13 fontes, das quais 6 dizem respeito aos Livros das Ações Científico-Pedagógicas Coletivas e 7 às Atas dos Seminários de Desporto e Ciência, com data situada entre 2013 e 2020, das quais resultaram 479 publicações. Contudo, no presente artigo restringimo-nos a intervenções relativas ao domínio das competências sociais e pessoais, estudadas, quer individualmente, quer em conjunto com outros domínios, pelo que apenas foram contabilizadas 5 intervenções.

Em tons conclusivos, os alunos reportaram terem desenvolvido competências sociais e pessoais, além das competências físicas com os programas de intervenção, contudo, torna-se necessário aprofundar estes estudos e investigar os efeitos dos programas a médio e longo prazo.

Palavras-chave: Competências Sociais e Pessoais. Domínios. Educação Física. Intervenções.

Introdução

Com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, foi aprovado o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, estabelecendo deste modo “*a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo*” (Decreto-Lei nº55/2018, p.2928). Deste modo, pretende-se que o aluno quando finaliza o ensino obrigatório apresente competências em diversos domínios, tais como: relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal, autonomia, raciocínio, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo; bem-estar saúde e ambiente.

Assim sendo, é imprescindível que as competências sociais e pessoais sejam promovidas e desenvolvidas no seio da escola, através de “*aprendizagens com impacto na atitude cívica e individual, no relacionamento social e interpessoal*” (Decreto-Lei nº55/2018, p.2930).

As competências sociais e pessoais, definem-se por ser um processo de reconhecimento e gestão de emoções, de estabelecimento de relações saudáveis, de definição de objetivos positivos e de adoção de comportamentos de natureza ética e ao nível da responsabilidade (Elias *et al.*, 1997).

De acordo com Cró e Pinho (2011), o desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com os pais e outras pessoas, abrangendo ainda o que ela pensa de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e perante os outros.

Mesquita (2004), menciona que o desenvolvimento pessoal e social é otimizado pela participação dos jovens, ajudando a fomentar a capacidade de aprender formas adaptadas de competir e cooperar com outras pessoas, sendo que, através da prática desportiva, podem aprender a ter comprometimento pessoal, autocontrolo e também a lidar com o sucesso e com o fracasso. Nota-se desta forma que o desporto permite muito mais do que simplesmente a aquisição de habilidades motoras, sendo, uma ferramenta muito útil no processo de formação pessoal e social de crianças e jovens.

Desta forma, Caballo (1996, citado por Torres, 2011), crê que a escola, ao possibilitar o contacto dos alunos com outros alunos e demais adultos, irá estimular que sejam exercidos novos papéis e habilidades, resultando em diversos desafios

interpessoais. Deste modo, a escola estimulará a autonomia, a reflexão crítica, a cooperação, entre outras habilidades que fazem parte da vida social.

Rosado (1998) complementa, ao mencionar que a escola tem como função o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos, de modo que a socialização dos mesmos consista em atitudes, valores e comportamentos sociais mais adequados.

Assim sendo, de acordo com Carmo e Pereira (2017), a EF possibilita, não só trabalhar aspetos táticos e técnicos, como também desenvolver atitudes, habilidades e valores aceites em termos sociais e que são importantes para que os alunos formem o seu carácter. Portanto, possui característica próprias e únicas, que podem potencializar o desenvolvimento de competências, em particular, as sociais e as pessoais.

O intuito da EF incide no desenvolvimento integral do aluno, em três domínios distintos: o motor (relativo às capacidades físicas, quer condicionais, quer coordenativas); o cognitivo (que concerne aos aspetos teóricos referentes às matérias de ensino, bem como à sua interdisciplinaridade com diversas áreas); e, por fim, o sócio-afetivo (que se sustenta nos princípios e valores éticos) (Antunes, *et al.*, 2020).

Tal como nos expõe Lopes *et al.* (2017, p.24) *“educar é desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um e não formatar em função de padrões pré-estabelecidos. (...) queremos um Homem com espírito crítico, autonomia, criatividade, capacidade de adaptação, que saiba tomar decisões”*, daí que seja fundamental o desenvolvimento destas competências sociais e pessoais.

Contudo, são reduzidos os estudos que abordam o desenvolvimento destas competências através da EF (Rosado, 1998).

Neste contexto, procurou-se fazer um levantamento do que tem sido realizado nos últimos 10 anos no âmbito do estágio pedagógico, da UMa.

Relativamente aos objetivos deste artigo estes passam por:

- Analisar o trabalho realizado pelos estagiários do MEEFEBS, nos últimos 10 anos;
- Refletir sobre os programas de intervenção realizados no âmbito das competências sociais e pessoais na disciplina de EF.

Metodologia

Recorreu-se à recolha de dados através da análise de documentos, tendo sido utilizadas 13 fontes. Dessas 13 fontes, 6 dizem respeito aos Livros das Ações Científico-Pedagógicas Coletivas e 7 às Atas dos Seminários de Desporto e Ciência. Todas as fontes utilizadas possuem a sua data situada entre 2013 e 2020, inclusive. Quanto às publicações analisadas, estas possuem como autores os núcleos de estágio do MEEFEBS da UMA.

Fluxograma

De modo a facilitar a compreensão dos procedimentos metodológicos, nomeadamente ao nível das publicações selecionadas para o presente artigo, recorreu-se a um fluxograma.

Tal como já mencionado acima, foram identificadas publicações através dos livros das Ações Científico-Pedagógicas Coletivas, com a data compreendida entre 2014-2020, além destas, foram também identificadas as publicações relativas aos Seminários de Desporto e Ciência, cuja data está compreendida entre 2013-2019, resultando num total de 479 publicações.

Dessas 479 publicações, 361 foram excluídas por não serem referentes os núcleos de estágio do MEEFEBS, sendo, portanto, incluídas no estudo 118 publicações.

Contudo, das 118 publicações, 98 foram excluídas por não dizerem respeito a intervenções, contabilizado assim, 20 publicações incluídas no estudo.

Relativamente a essas 20 publicações incluídas no estudo, 9 não apresentavam a metodologia claramente definida, pelo que foram contabilizadas 11 publicações.

De modo a ampliar o nosso estudo, foram incluídas publicações em prelo, ou seja, que ainda não foram publicadas, referentes a 2021-2022, três, mais concretamente, resultando num total de 14 publicações incluídas em estudo, tal como é possível verificar no fluxograma abaixo:

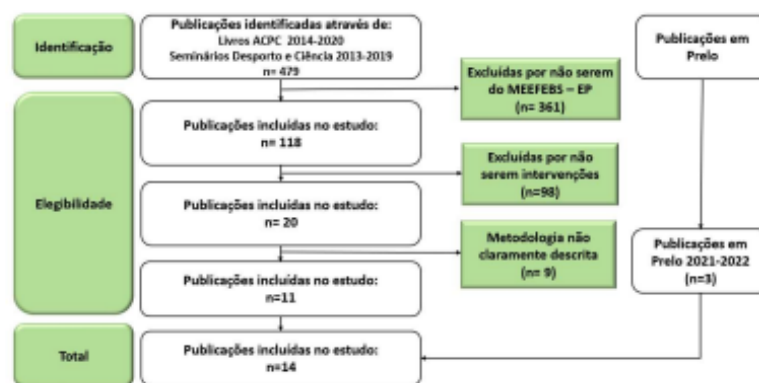


Figura 1-Fluxograma.

Resultados

Foco das Intervenções

Todas as 14 publicações analisadas dizem respeito a intervenções de estagiários do MEEFEBS da UMA e focam-se em 4 domínios, nomeadamente:

1. Motivação (n=1);
2. Proficiência Motora (n=1);
3. Competências Sociais e Pessoais (n=2);
4. Níveis de Atividade Física (n=1).

Das 14 intervenções, 6 combinam o domínio motivação com o domínio proficiência motora e 3 combinam o domínio competência sociais e pessoais com a atividade física.

Contudo, no presente artigo, restringimo-nos ao domínio das competências sociais e pessoais, quer individualmente, quer em conjunto com outros domínios. Portanto, das 14 intervenções, 2 tinham foco exclusivo no domínio das competências sociais e pessoais e 3 resultam da combinação das competências sociais e pessoais com o domínio proficiência motora, resultando num total de 5 intervenções que serão aqui analisadas, tal como se pode verificar na figura abaixo:

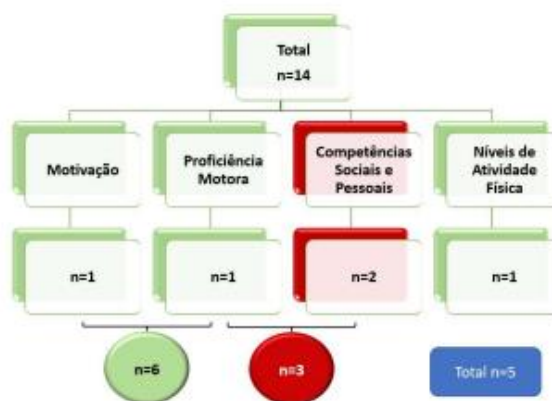


Figura 2-Foco das intervenções.

Intervenções

Neste contexto, passamos a descrever de forma detalhadas as intervenções incluídas no estudo.

1) Conceção, Dinamização e Reflexão Sobre Uma Proposta de Intervenção: No Domínio do Desporto Adaptado

A intervenção efetuada por Ferraz, Alves, Oliveira e Rodrigues (2020), tem como objetivo a promoção de sentimentos de tolerância e aceitação perante a diferença. Relativamente à amostra, participaram 169 alunos do 3º ciclo e Secundário (73 do sexo masculino e 96 do sexo feminino). Quanto ao grupo de controlo, este foi constituído por 76 sujeitos (40 masculinos e 36 feminino), com uma média de idades de $13,48 \pm 1,09$ anos. Já o grupo de intervenção, por sua vez, foi composto por 93 sujeitos (33 masculino e 60 feminino), com uma média de idades de $15,39 \pm 0,79$ anos.

Foram utilizados como instrumentos o Questionário (Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago & Moreno-Murcia, 2016), constituído por 17 afirmações, segundo uma escala de Likert de 1 a 5, para determinar a atitude para a inclusão de alunos com incapacidades nas aulas de EF pelos seus pares, ao nível da prontidão comportamental e da perceção cognitiva.

Relativamente ao programa de intervenção, o mesmo consistiu numa aula prática de 90 minutos, dos quais 10 foram utilizados para uma componente teórica inicial e os restantes 80 minutos foram divididos por 4 estações com a abordagem das seguintes modalidades: *Boccia*, *Voleibol Sentado*, *Goaball* e *Atletismo para Cegos*, tendo sido utilizados 20 minutos para cada modalidade.

Quanto aos resultados, importa referir que os alunos foram avaliados em 3 momentos: pré-intervenção, pós-intervenção e 6 meses após a intervenção. Ao nível da prontidão comportamental, verificou-se que no grupo de intervenção não se registaram diferenças com significado estatístico, já no grupo de controlo, em média, os participantes, entre os dois momentos, possuíam uma atitude mais desfavorável. Seis meses após o término da intervenção, verifica-se que os comportamentos tendem a ser intolerantes, mesmo no grupo de intervenção, o efeito da intervenção tende a desaparecer. Ao nível da perceção cognitiva, no grupo de intervenção verifica-se um perfil mais favorável na perceção cognitiva e desfavorável no grupo de controlo.

2) Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física

A presente intervenção efetuada por Santos, Faria, Rodrigues, Nóbrega e Lopes (2019), tem como objetivo apresentar os resultados de um programa de intervenção através do MED (Modelo de Educação Desportiva), assente no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, na matéria da Ginástica. Relativamente à amostra, participaram 83 jovens (30 rapazes e 53 raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

No que respeita à metodologia quantitativa, foi utilizado um questionário, para determinar as competências sociais e pessoais a dos alunos, quanto à metodologia qualitativa, foram utilizados os grupos de foco (15 grupos, constituídos por 4 a 6 alunos).

O programa de intervenção foi dividido em três momentos distintos, a avaliação inicial, o programa de intervenção e uma avaliação final, contando com 14 sessões de 90 minutos (21 horas), tendo sido usado o MED.

Quanto aos principais resultados e, relativamente à perceção dos alunos sobre a intervenção, os grupos de foco referiram que o MED é um modelo motivante/cativante (93,3%), centrado no trabalho cooperativo (66,7%), em que a ajuda entre pares é

fundamental para o sucesso do grupo, e que é caracterizado por ser um modelo inovador/diferente (60%) dos demais modelos já experienciados pelos alunos, em que a competição (26,7%) e a organização são as principais características do modelo.

Em relação à percepção dos alunos sobre as competências desenvolvidas, os grupos de foco identificaram um elevado número de competências, nomeadamente o sentido de responsabilidade (60%), o desenvolvimento do trabalho cooperativo (53,3%), a capacidade de comunicação (33,3%), a atitude crítica (33,3%), a autonomia (26,7%) e as competências organizacionais (26,7%).

Além destas competências, através do teste de avaliação das competências sociais e pessoais, foram apresentadas melhorias ao nível da resolução de problemas, nas competências básicas e ao nível da regulação emocional, quando comparados os dados pré e pós intervenção.

3) Educação Física em tempos de COVID-19: Desafios à Implementação de uma Unidade Didática Presencial de Aptidão Física.

A intervenção realizada por Martins, Gaspar e Gouveia (2021), tem como objetivo apresentar os resultados de um programa de intervenção através do MED, ao nível da aptidão física. No que concerne à amostra, participaram 70 alunos pertencentes ao 8º e 9º ano, sendo que 40 alunos pertenciam ao grupo de intervenção e 34 ao grupo de controlo.

Para a metodologia quantitativa foi utilizada a Bateria de testes FITescola e para a metodologia qualitativa foram utilizadas questões abertas.

Relativamente ao programa de intervenção, este teve um total de 15 horas e foi sustentado no MED, tendo sido realizados desafios e mini desafios.

Quanto aos resultados, o grupo de intervenção obteve melhorias significativas nos testes motores, nomeadamente: agilidade, abdominais, flexões de braços, velocidade, impulsão vertical e vaivém. Também obtiveram resultados significativos na altura, soma das 4 pregas, percentagem de gordura, soma das 3 pregas e índice motivacional. Nas questões abertas, os aspetos relacionados com o trabalho em equipa, o desempenho das funções e o desenvolvimento das capacidades individuais, foram considerados elementos-chave pelos alunos.

4) Ferramentas didáticas digitais na Educação Física: um exemplo de operacionalização

A intervenção produzida por Gonçalves, Nóbrega, Antunes e Lopes (2021) tem como objetivo apresentar os resultados de um programa de intervenção através do MED, ao nível da aptidão física. Quanto à amostra, participaram, 44 alunos de 12º ano (6 rapazes e 38 raparigas).

No que concerne à metodologia quantitativa, foi utilizada a Bateria de testes FITescola e, quanto à metodologia qualitativa, foram utilizados grupos de foco.

O programa de intervenção foi realizado em 20 blocos de 45 minutos, num total de aproximadamente 15 horas, sustentado no MED.

Quanto aos resultados, relativamente aos grupos de foco, os alunos destacam como aspetos positivos das aulas os seguintes: trabalho em grupo (44,1%), trabalhar em função das capacidades físicas (23,5%), planeamento das aulas (17,4%), trabalhar em função das necessidades e inovador (5,8%) e momentos competitivos (2,9%). Quanto aos benefícios do planeamento e organização dos treinos, destacam: trabalhar em função das necessidades (25%), autonomia (28,5%), responsabilidade e aquisição de conhecimentos (17,8%) e capacidade de organização (10,7%). Ao nível dos testes FITescola, foram obtidos os seguintes resultados: 15% dos alunos melhorou no vaivém, 36% melhorou na força dos membros superiores, 30% na força abdominal e 43% na velocidade.

5) O contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências -O caso da Aptidão Física

A presente intervenção realizada por Pereira, Coelho e Rodrigues (2022), tem como objetivo apresentar os resultados de um programa de intervenção através do MED, assente no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, na aptidão física. A amostra continha 18 alunos (10 rapazes e 8 raparigas), com a média de idades de aproximadamente 15 anos.

No que concerne à metodologia quantitativa, foi utilizada a Bateria de testes FITescola e, quanto à metodologia qualitativa, foram utilizados grupos de foco.

O programa de intervenção foi realizado em 20 blocos de 45 minutos, num total de aproximadamente 15 horas, sustentado no MED.

Passando aos principais resultados, os alunos registaram melhorias em todos os testes excetuando na impulsão horizontal, em particular nos indicadores de força do tronco (redução de 89% dos alunos em zona de risco), membros superiores (redução de 45% dos alunos em zona de risco) e inferiores, relativamente à impulsão vertical (redução de 50% dos alunos em zona de risco). Apresentaram também melhorias na flexibilidade dos membros inferiores (redução de 38% dos alunos em zona de risco), na agilidade (redução de 33% dos alunos em zona de risco) e na velocidade (redução de 43% dos alunos em zona de risco). Relativamente aos grupos de foco, os alunos mencionam ter desenvolvido sobretudo as seguintes competências: responsabilidade, organização, autonomia, interajuda e autossuperação. Os alunos revelaram que o MED foi motivante, definindo as aulas como: “cativantes, desafiadoras, interessantes, divertidas”.

Discussão de Resultados

Competências Sociais e Pessoais

Duas intervenções acima apresentadas, abordam o domínio das competências sociais e pessoais exclusivamente. Apesar das intervenções possuírem objetivos distintos, amostras distintas e metodologias também elas distintas, ao nível dos resultados ambas verificaram melhorias significativas relativamente às competências pessoais e sociais.

Na intervenção, realizada por Ferraz, Alves, Oliveira e Rodrigues (2020), ao nível da prontidão comportamental verificou-se que no grupo de intervenção não se registaram diferenças com significado estatístico, já no grupo de controlo, em média, os participantes, entre os dois momentos, possuíam uma atitude mais desfavorável. Seis meses após o término da intervenção, verifica-se que os comportamentos tendem a ser menos tolerantes e, mesmo no grupo de intervenção, o efeito da intervenção tende a desaparecer. Já no que respeita à perceção cognitiva, no grupo de intervenção verifica-se um perfil mais favorável, enquanto no grupo de controlo este é desfavorável.

Ou seja, aquilo que se pode constatar a este nível é que, mesmo uma intervenção de duração reduzida, 90 minutos, mais concretamente, parece ter resultados positivos ao nível da aceitação e tolerância perante a diferença.

Contudo, ao final de algum tempo, mais concretamente 6 meses, estes resultados tendem a desaparecer. Este aspeto pode ser um indicador de que, para futuras intervenções, porventura, o programa de intervenção deva ser realizado ao longo do ano letivo, por exemplo 3 ou 4 intervenções, de forma a verificar se, desse modo, os resultados positivos iriam perpetuar-se, mantendo-se a médio-longo prazo e não apenas a curto prazo.

Quanto à intervenção efetuada por Santos, Faria, Rodrigues, Nóbrega e Lopes (2019), os alunos, ao nível dos grupos de foco, referiram que o MED é um modelo motivante/cativante, centrado no trabalho cooperativo, caracterizado por ser inovador/diferente, sendo a competição e a organização as suas principais características. Em relação às competências que os alunos consideram ter desenvolvido com o programa de intervenção, identificaram as seguintes: responsabilidade, trabalho cooperativo, capacidade de comunicação, atitude crítica, autonomia, competências organizacionais, autoconfiança e relações interpessoais. Além destas, foram apresentadas melhorias ao nível da resolução de problemas, nas competências básicas e ao nível da regulação emocional.

O programa de intervenção realizado por Santos, Faria, Rodrigues, Nóbrega e Lopes (2019), teve uma duração muito superior, nomeadamente 21h, ao contrário do programa de Ferraz, Alves, Oliveira e Rodrigues (2020), de apenas 90 minutos. Caso o primeiro programa de intervenção tivesse uma duração mais reduzida, provavelmente a perceção dos alunos relativamente às competências ganhas teria sido completamente distinta, porventura os resultados seriam bastante inferiores.

Ora, isto leva-nos a crer que, embora ambos os programas de intervenção tenham tido resultados positivos ao nível do ganho de competências sociais e pessoais, parece que um programa de intervenção de maior duração irá possibilitar que essas competências se perpetuem a médio-longo prazo e não apenas a curto prazo.

Competências Sociais e Pessoais e Proficiência Motora

As restantes três intervenções abordam o domínio das competências sociais e pessoais em conjunto com o domínio da proficiência motora.

Todas elas apresentam diversos aspetos em comum, nomeadamente, a duração, ou seja, utilizaram um programa de intervenção de 15h; o facto de terem abordado como

matéria, a aptidão física; terem utilizado o MED e terem utilizado como metodologia quantitativa a bateria de testes FITescola.

Contudo, apresentam alguns aspetos que as distinguem, tais como: terem sido realizadas questões abertas na terceira intervenção de Martins, Gaspar e Gouveia (2021), enquanto Gonçalves, Nóbrega, Antunes e Lopes (2021) e Pereira, Coelho e Rodrigues (2022), recorreram aos grupos de foco. Além destes aspetos, na intervenção de Martins, Gaspar e Gouveia (2021), recorreram-se a desafios e mini desafios, enquanto na de Gonçalves, Nóbrega, Antunes e Lopes (2021) foram realizados desafios, mas como forma de trabalho não presencial.

No que concerne aos resultados, na intervenção efetuada por Martins, Gaspar e Gouveia (2021), o grupo de intervenção obteve melhorias significativas nos testes motores, nomeadamente: agilidade, abdominais, flexões de braços, velocidade, impulsão vertical e vaivém. Também obtiveram resultados significativos na altura, soma das 4 pregas, percentagem de gordura, soma das 3 pregas e índice motivacional. Ao nível das questões abertas, os aspetos relacionados com o trabalho em equipa, desempenho de funções e desenvolvimento das capacidades individuais, foram considerados elementos-chave pelos alunos.

Gonçalves, Nóbrega, Antunes e Lopes (2021) constataram que, no seu programa de intervenção, relativamente aos grupos de foco, os alunos destacam como principais aspetos das aulas através do MED os seguintes: trabalho em grupo, trabalho em função das capacidades físicas e necessidades, planeamento das aulas, inovação e competição. Quanto aos benefícios do planeamento e organização dos treinos, destacam: trabalhar em função das necessidades, a autonomia, a responsabilidade, a aquisição de conhecimentos e capacidade de organização. Ao nível dos testes FITescola, foram obtidas melhorias no vaivém, na força dos membros superiores, na força abdominal e na velocidade.

Quanto à intervenção de Pereira, Coelho e Rodrigues (2022) obtiveram-se melhorias em todos os testes excetuando na impulsão horizontal, em particular nos indicadores de força do tronco, dos membros superiores e inferiores e relativamente à impulsão vertical. Apresentaram também melhorias na flexibilidade dos membros inferiores, na agilidade e na velocidade. Relativamente aos grupos de foco, os alunos mencionam ter desenvolvido as seguintes competências: responsabilidade, organização,

autonomia, interagida e autossuperação. Os alunos revelaram também que o MED foi motivante, definindo as aulas como: "cativantes, desafiadoras, interessantes, divertidas".

Ou seja, como é possível observar através dos resultados, todas estas três intervenções reportaram resultados positivos ao nível das competências sociais e pessoais e também ao nível da proficiência motora, o que nos leva a crer que o MED parece ser trazer vantagens quando aplicado à aptidão física, em turmas que apresentem défices a esse nível. Além disto, estes resultados vêm reforçar a importância de programas de intervenção com uma duração superior, neste caso, as 15 horas parecem ser suficientes para que sejam obtidos resultados positivos.

Contudo, uma vez mais, estes resultados foram analisados apenas a curto prazo, pelo que seria interessante verificar se a médio- longo prazo estes mesmos resultados, se mantinham ou se se alteravam.

Considerações Finais

Num contexto escolar, em que o desenvolvimento de competências sociais e pessoais é cada vez mais valorizado, são ainda reduzidos os estudos que se centram na conceção, dinamização e avaliação de programas de intervenção no contexto da disciplina de EF (Rosado, 1998).

As intervenções desenvolvidas e incluídas neste artigo reportam resultados positivos nos níveis de proficiência motora, motivação, assim como no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, nomeadamente:

- Na aceitação e tolerância face à diferença;
- Na cooperação; responsabilidade; autonomia; relacionamento interpessoal; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo;

Complementando, quando os programas de intervenção possuem uma duração de pelo menos 15 horas, os resultados parecem mais significativos do que em programas de intervenção de menor duração. Além disto, o MED parece ser um modelo adequado quando se pretende o ganho de competências físicas, mas também sociais e pessoais, em crianças e jovens de 3ºciclo e secundário.

Contudo, torna-se necessário aprofundar:

- Os efeitos destes programas de intervenção em níveis de escolaridades mais baixos (2º ciclo e 3º ciclo);
- A conceção e avaliação de programas de intervenção assentes em modelos teóricos além do aqui apresentado, e em matérias de ensino distintas (por exemplo: Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos Desportivos Coletivos);
- A receptividade e motivação dos alunos após a aplicação de modelos de intervenção por vários anos consecutivos;
- Os efeitos destes programas de intervenção a médio e longo prazo e não apenas a curto prazo.

Segundo Cunha (1993, citado por Martins, 2014), embora todas as áreas do currículo escolar possuam objetivos ao nível da formação pessoal e social dos educandos, por vezes o seu contributo não é suficiente.

Assim sendo, é importante proporcionar novas e distintas práticas educativas que possibilitem a formação de atitudes, crenças e valores relacionais e cooperativos.

Referências Bibliográficas

- Carmo, G. & Pereira, C. (2017). *Educação Física – Pedagogia do Esporte II*. Ed. Universidade Estadual da Ponta Grossa. Paraná.
- Cró, M. & Pinho, A. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-11.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N. & Shriver, T. (1997). *Promover a aprendizagem social e emocional: Diretrizes para educadores*. Alexandria, VA: Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular.

Hélio, A., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Gouveia, É. & Lopes, H. (2020).

Educação Física e o Desenvolvimento Pessoal e Social do Aluno. *O potencial educativo da educação física e do desporto escolar numa escola interativa. UMa*, 1-256.

Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J. & Fernando,

C. (2017). *As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico*. Disponível em: [PDF\) O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/316111111)

Martins, P. (2014). *Desenvolvimento Pessoal e Social em Desporto: Relações entre*

Responsabilidade Pessoal e Social, Orientação Motivacional e Atitudes Face ao Desporto. Lisboa: Universidade de Lisboa: FMH.

Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens.

In: Gaya, Marques e Tani (2004) *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp.143-169.

Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio-Afetivo em Educação Física Percepção da

Importância da Educação Física e Estratégias de Intervenção no Domínio Sócio-Afetivo por parte de Professores Experientes. *Millenium*, 1-15.

Torres, S. (2010). *Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais nos Jovens*

integrados em PIEF. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Lisboa.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho-Estabelece o currículo dos ensinos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Acedido a 23 de abril de 2022 em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-11565296>

Apêndice 12- Apresentação da ACPC



Ação Científico-Pedagógica Coletiva
"O Eclétismo da Educação Física-
Contributos Didáticos"

Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O Contributo do Estágio Pedagógico

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Professora Estagiária: Sara Pereira

Orientadora Científica: Prof. Doutora Ana Rodrigues

Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho

30 de abril de 2022

- Introdução
 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
 - Objetivos
- Metodologia
 - Critérios de Pesquisa
 - Fluxograma
- Resultados
 - Foco das Intervenções
 - Intervenções
- Considerações Finais
- Documentação de Suporte às Intervenções

Sumário



Introdução

Introdução

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

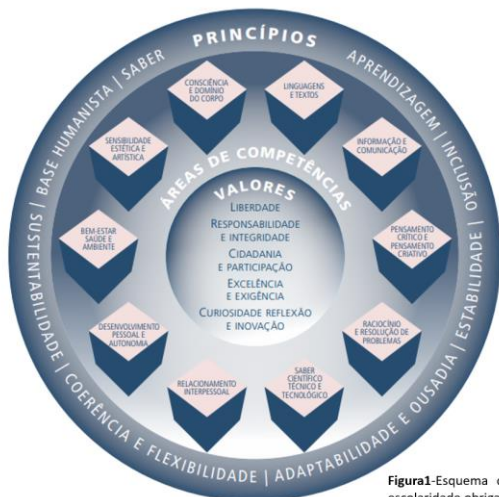


Figura1-Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017).

- Com o **Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho** é aprovado o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, estabelecendo deste modo “a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo”.
- A EF tem características próprias e únicas, que podem potencializar o desenvolvimento de competências, em particular, as sociais e as pessoais.

Introdução

Objetivos

- Contudo, são reduzidos os estudos que abordam o desenvolvimento destas competências através da EF.
- Neste contexto, procurou-se fazer um levantamento do que tem sido realizado nos últimos 10 anos no âmbito do estágio pedagógico, da UMA.

Dar a conhecer aos professores o trabalho realizado pelos estagiários do MEEFEBS

Divulgar ferramentas desenvolvidas no âmbito de programas de intervenção

Refletir sobre os programas de intervenção realizados no âmbito das competências sociais e pessoais na EF



Metodologia

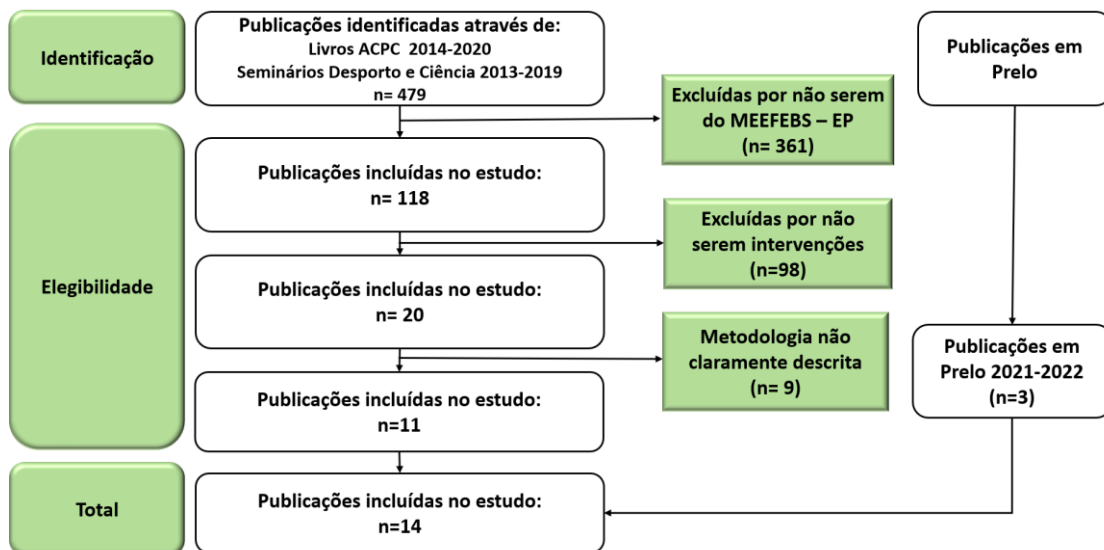
Critérios de Pesquisa



Critérios de seleção

- **Fonte (n=13):**
 - Ações Científico-Pedagógicas Coletivas (n=6)
 - Seminários Desporto e Ciência (n=7)
- **Data:**
 - 2013-2020
- **Autores das publicações:**
 - Núcleos de estágio do MEEFBS, UMa

Fluxograma

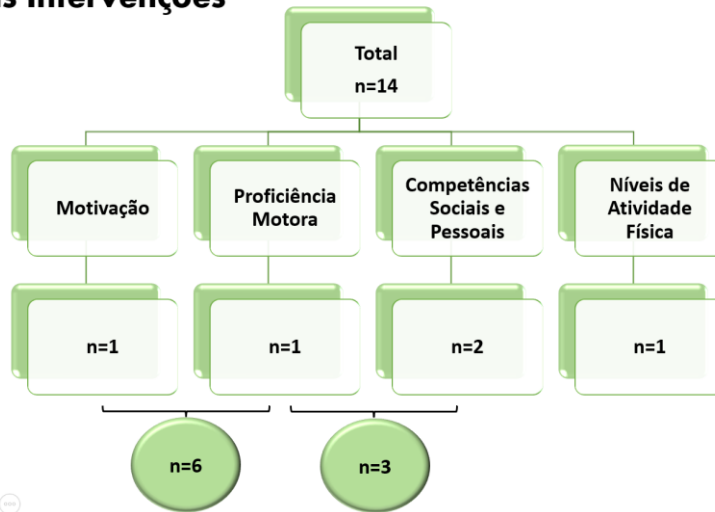




Resultados

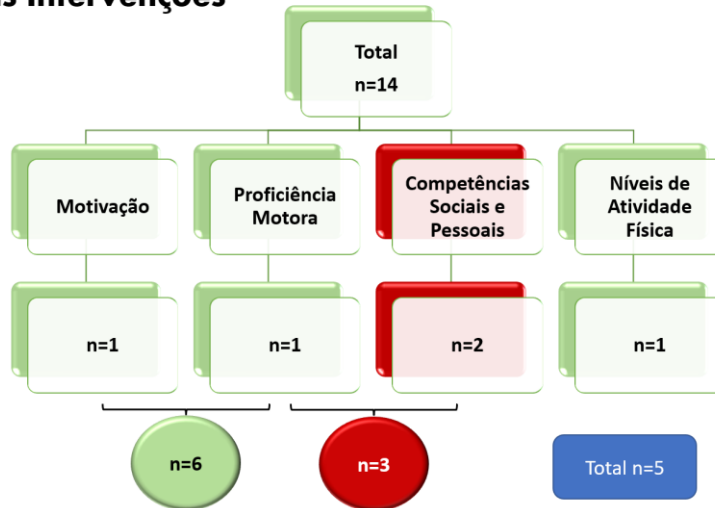
Resultados

Foco das Intervenções



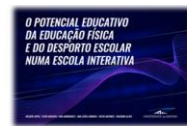
Resultados

Foco das Intervenções



Resultados

1



Ferraz, C., Alves, R., Oliveira, R. & Rodrigues, A. (2020)

Intervenções



- 169 alunos do 3ºciclo e secundário (73 do sexo masculino) (15,3±0,8)
- Grupo de Controlo(GC) (n=76) e um Grupo de Intervenção (GI) (93)

Amostra

Instrumentos

- Questionário (Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago & Moreno-Murcia, 2016)
- Prontidão Comportamental
- Perceção Cognitiva

- Duração: 90 minutos
- Componente Teórica (10')
- Boccia (20')
- Voleibol Sentado (20')
- Goalball (20')
- Atletismo para Cegos (20')

Intervenção

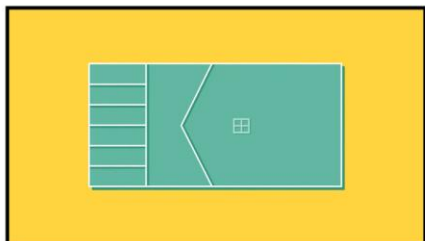
Resultados

1



Ferraz, C., Alves, R., Oliveira, R. & Rodrigues, A. (2020)

Intervenções



Resultados

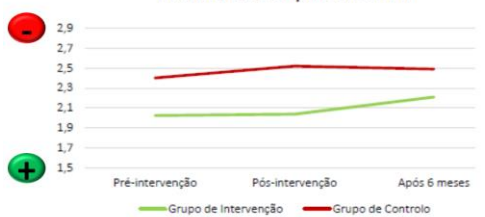
1



Ferraz, C., Alves, R., Oliveira, R. & Rodrigues, A. (2020)

Intervenções

Prontidão Comportamental



Prontidão Comportamental

- Comparando os sujeitos de cada grupo nos momentos antes e após a intervenção verifica-se que no **GI não se registam diferenças com significado estatístico ($p>0,05$)**, no GC, em média, os participantes, entre os dois momentos, possuem uma atitude mais desfavorável ($p<0,05$).

- **Seis meses após o término da intervenção**, verifica-se que os comportamentos tendem a ser intolerantes, mesmo no GI, o efeito da intervenção tende a desaparecer.

Perceção cognitiva



Perceção Cognitiva

- Entre o GI e o GC registam-se comportamentos distintos entre os momentos pré e pós intervenção. **No GI verifica-se um perfil mais favorável na perceção cognitiva** com significado estatístico ($p<0,05$) e desfavorável no GC ($p>0,05$).

Resultados

2



Santos, F., Faria, N., Rodrigues, A., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2019)

Intervenções

Amostra

- 83 alunos do secundário (30 rapazes e 53 raparigas)
- Idades entre 14 e os 16 anos

Instrumentos

- Metodologia Qualitativa**
 - Grupos Foco
- Metodologia Quantitativa**
 - Questionário "para mim é fácil" (Matos et al., 2015)

Intervenção

- **Duração:** 14 sessões de 90 minutos (21h)
- **Matéria de Ensino:** Ginástica
- **Modelo de Educação Desportiva (MED)**



Resultados

2



Santos, F., Faria, N., Rodrigues, A., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2019)

Intervenções

Perceção dos alunos sobre a intervenção:

- Motivante/cativante (93,3%)
- Centrado no trabalho cooperativo (66,7%)
- Inovador/diferente (60%)
- Competição (26,7%)

Perceção dos alunos sobre as competências desenvolvidas:

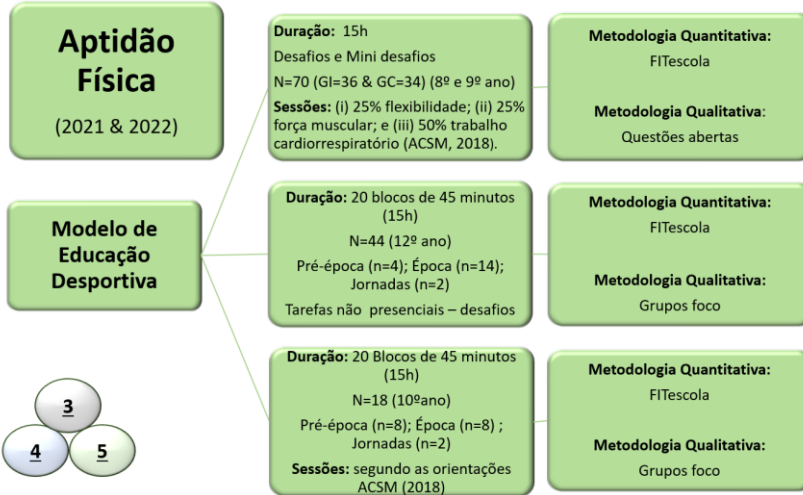
- Responsabilidade (60%)
- Capacidade para desenvolver trabalho cooperativo (53,3%)
- Capacidade de comunicação (33,3%)
- Atitude crítica (33,3%)
- Autonomia (26,7%)
- Competências organizativas (26,7%)

Dimensões	Pre-intervenção	Pós-intervenção	t	p
	M±SD	M±SD		
Escala Total (1 - 5)	3,61±0,43	3,70±0,42	-2,217	0,029
Resolução de problemas (1 - 5)	3,44±0,72	3,57±0,66	-2,046	0,044
Competências Básicas (1 - 5)	4,19±0,48	4,32±0,41	-2,613	0,011
Regulação Emocional (1 - 5)	3,46±0,56	3,61±0,59	-2,032	0,045
Relações Interpessoais (1 - 5)	3,66±0,57	3,61±0,54	0,889	0,377
Definição de Objectivos (1 - 5)	3,35±0,64	3,34±0,68	0,097	0,923



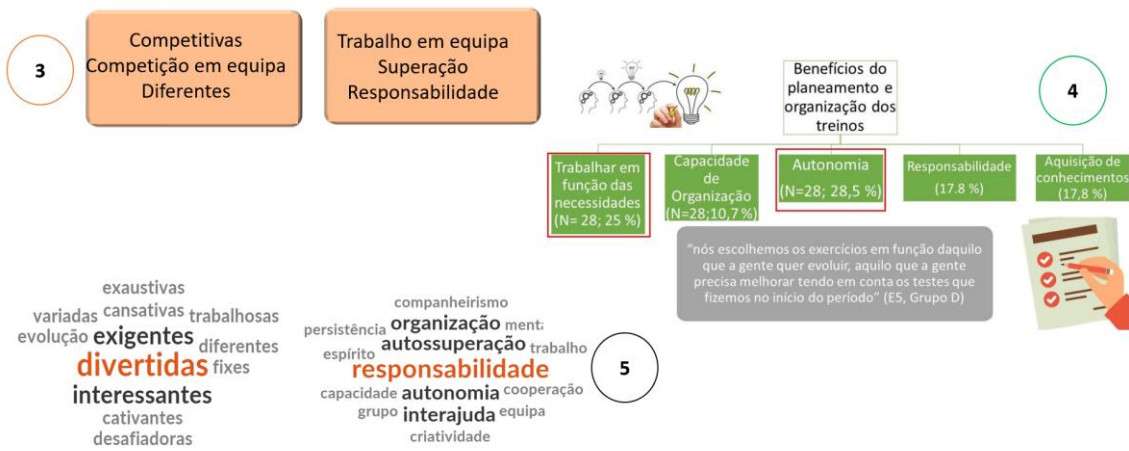
Resultados

Intervenções



Resultados

Intervenções-Competências Sociais e Pessoais





Considerações Finais

Considerações Finais

- Num contexto escolar, em que o desenvolvimento de competências sociais e pessoais é cada vez mais valorizado, são ainda reduzidos os estudos que se centram na conceção, dinamização e avaliação de programas de intervenção no contexto da disciplina de Educação Física.
- As intervenções desenvolvidas e incluídas neste trabalho reportam resultados positivos nos níveis de proficiência motora, motivação, assim como no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, nomeadamente:
 - Aceitação e tolerância face à diferença;
 - Cooperação; responsabilidade; autonomia; relacionamento interpessoal; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo.





Considerações Finais

- Contudo, torna-se necessário aprofundar:
 - Efeitos destes programas de intervenção em níveis de escolaridades mais baixos (2º ciclo e 3º ciclo);
 - Conceção e avaliação de programas de intervenção assentes em modelos teóricos além dos apresentados, e em matérias de ensino diferentes (ex: ARE, Jogos Desportivos Coletivos);
 - Recetividade e motivação dos alunos após aplicação de modelos de intervenção por vários anos consecutivos;
 - Efeitos destes programas de intervenção a médio e longo prazo.



Documentação de Suporte às Intervenções

Documentação de Apoio

Documentação

- Livros das Ações Científico Pedagógicas Coletivas (2014 – 2020)
- Livros de Atas dos Seminários Desporto e Ciência (2013 – 2019)
- Ferramentas Didático Pedagógicas de suporte às intervenções
 - Dossiers
 - Ginástica
 - Aptidão Física



**OBRIGADA
PELA
VOSSA
ATENÇÃO**

Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O Contributo do Estágio Pedagógico

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Professora Estagiária: Sara Pereira

Orientadora Científica: Prof. Doutora Ana Rodrigues

Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho

30 de abril de 2022

