

REM

Trajetórias e Aprendizagens Relatório de Estágio Pedagógico no Contexto da Educação Física

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Henrique Edgar Rodrigues Caldeira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2023

Trajetórias e Aprendizagens
Relatório de estágio pedagógico
no contexto da educação física
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Henrique Edgar Rodrigues Caldeira
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“Take a chance! All life is a chance. The man who goes farthest is generally the one who is willing to do and dare.”
Dale Carnegie, 1983.

Agradecimentos

O percurso académico não é um caminho feito em solidão...

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este trabalho representa não apenas o culminar de um período de aprendizagem enquanto futuro professor, mas também enquanto Homem.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu Orientador Científico, Prof. Dr. Élvio Rúbio Gouveia, pela orientação dedicada, sabedoria e paciência ao longo deste percurso, que se iniciou desde a Licenciatura em Educação Física e Desporto. As suas valiosas contribuições, conselhos e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento académico e pessoal.

Um agradecimento especial à minha Orientadora Cooperante, Professora Arcanjo Gaspar, pela generosa partilha de conhecimentos, pela sua receção calorosa e disponibilidade em partilhar a sua experiência e pelo apoio constante na interligação entre vertente teórica e o âmbito prático.

Ao meu par de estágio, Pedro Luz, um grande amigo, expresse a minha gratidão pela colaboração e pela partilha de experiências, que enriqueceram significativamente o nosso processo de aprendizagem e valorizou-nos enquanto futuros professores.

Agradeço aos Professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira pelo comprometimento e pela qualidade do ensino que proporcionaram durante estes 5 anos de passagem pela Universidade da Madeira. Foram elementos fundamentais pelo incentivo constante na busca pelo conhecimento.

Aos alunos da minha turma de estágio, o centro das minhas preocupações, agradeço pela forma como me desafiaram e aceitaram os meus desafios ao longo deste ano letivo. Levo-vos comigo para a minha vida. Aos restantes alunos da escola com quem tive prazer de interagir, agradeço pela vossa diversão e disponibilidade.

Ao professores e funcionários da escola, agradeço por me fazerem sentir como parte integrante desta instituição, pela partilha de experiências e pelo ambiente acolhedor que contribuiu para o meu desenvolvimento.

À minha Família, agradeço pelo seu amor incondicional, apoio emocional e compreensão ao longo deste desafio acadêmico. Vocês foram a força que me impeliu nos momentos de incerteza.

Por fim, à minha namorada, Joana, agradeço pela paciência, compreensão e incentivo constante. A tua presença foi a fonte de inspiração que me impulsionou e manteve no rumo certo durante os momentos de maior adversidade. Foste, certamente, um dos principais motivos pelos quais saí da minha zona de conforto para seguir os meus sonhos.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

Sendo considerado um documento agregador da experiência, do desenvolvimento de competências e ainda um guia para o futuro profissional do professor, o relatório de Estágio Pedagógico é deveras um elemento fundamental à conclusão do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Complementarmente, de acordo com o Regulamento de Proteção de Dados, serão desenvolvidas e explanadas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo sem expor a identidade de qualquer instituição, grupo ou indivíduo.

Ao nível dos principais tópicos do relatório, destacam-se essencialmente cinco. Assim, destaca-se a Prática Letiva, as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, as Atividades de Integração no Meio, as Atividades de natureza Científico-Pedagógica (Individual e Coletiva) e as Considerações Finais como um elemento que congrega todas as seções anteriores.

Em termos da Prática Letiva, houve o intuito de enquadrar as necessidades dos alunos perante o planeamento para o ano letivo, valorizando também a componente da arbitragem e do papel do árbitro, por se tratar de um dos motes para o próprio núcleo de estágio.

As Atividades de Intervenção no Meio Escolar procuraram incidir diretamente nas necessidades dos alunos, neste caso o *bullying e cyberbullying*. Além do mais, em termos da Integração no Meio e da componente Científico-Pedagógica foi destacado em primeiro plano o potencial da arbitragem e do desempenho do papel do árbitro enquanto ferramenta para o desenvolvimento de capacidades dos alunos. O estágio foi alicerçado na aprendizagem prática, desenvolvendo competências essenciais para uma prática docente sólida e eficaz. A análise, reflexão, colaboração e inovação moldaram uma experiência rica, enriquecendo a compreensão da instituição escolar. Integrando saberes científicos, metodológicos e pedagógico-didáticos, o estágio foi, mais que uma etapa formativa, a construção de uma base sólida para uma carreira docente comprometida com a excelência e centrada no aluno.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Alunos; Arbitragem, Escola.

Abstract

Being considered a document that aggregates experience, the development of skills and also a guide for the teacher's professional future, the Pedagogical Internship report is truly a fundamental element for the completion of the Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. Additionally, in accordance with the Data Protection Regulation, the activities carried out throughout the academic year will be developed and explained without exposing the identity of any institution, group or individual.

In terms of the main topics of the report, essentially five stand out. Thus, what stands out are essentially the Teaching Practice, the Intervention Activities in the School Community, the Integration Activities in the Environment, the Activities of a Scientific-Pedagogical nature (Individual and Collective) and the Final Considerations with an element that brings together all the elements.

In terms of Teaching Practice, the aim was to frame the needs of students in terms of planning for the academic year, also valuing the arbitration component and the role of the referee, as this is one of the mottos for the internship nucleus itself.

In parallel with the previous paragraph, School Intervention Activities sought to directly affect the needs of students, in this case the incidence of bullying and cyberbullying. Furthermore, in terms of Integration in the Environment and the Scientific-Pedagogical component, the potential of arbitration and the performance of the referee's role as a tool for developing students' capabilities was highlighted at the forefront. The internship was grounded in practical learning, developing essential skills for a solid and effective teaching practice. Analysis, reflection, collaboration, and innovation shaped a rich experience, enhancing the understanding of the school institution. By integrating scientific, methodological, and pedagogical-didactic knowledge, the internship was more than a formative stage; it was the construction of a solid foundation for a teaching career committed to excellence and centered on the student.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical education; Students; Arbitration, School.

Resumen

Al ser considerado un documento que agrega la experiencia, el desarrollo de habilidades y también una guía para el futuro profesional del docente, el informe de Práctica Pedagógica es verdaderamente un elemento fundamental para la realización de la Maestría en Enseñanza de Educación Física en Educación Básica y Secundaria. Además, de acuerdo con el Reglamento de Protección de Datos, se desarrollarán y explicarán las actividades realizadas a lo largo del curso académico sin exponer la identidad de ninguna institución, grupo o individuo.

En cuanto a los temas principales del informe, destacan esencialmente cinco. Así, se destaca esencialmente la Práctica Docente, las Actividades de Intervención en la Comunidad Escolar, las Actividades de Integración en el Medio, las Actividades de carácter Científico-Pedagógico (Individuales y Colectivas) y las Consideraciones Finales con un elemento que reúne a todos. los elementos.

En materia de Práctica Docente, se buscó encuadrar las necesidades de los estudiantes en materia de planificación del año académico, valorando también el componente arbitral y el rol del árbitro, por ser este uno de los lemas del propio núcleo de prácticas.

En paralelo al párrafo anterior, las Actividades de Intervención Escolar buscaron incidir directamente en las necesidades del alumnado, en este caso en la incidencia del acoso escolar y el ciberacoso. Además, en términos de la Integración en el Medio Ambiente y el componente Científico-Pedagógico, se destacó en primer plano el potencial del arbitraje y el desempeño del rol del árbitro como herramienta para el desarrollo de capacidades de los estudiantes.

Palabras clave: Pasantía Pedagógica; Educación Física; Estudiantes; Arbitraje, Escuela.

Résumé

Étant considéré comme un document qui regroupe l'expérience, le développement des compétences et également un guide pour l'avenir professionnel de l'enseignant, le rapport de stage pédagogique est véritablement un élément fondamental pour la réalisation du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement de base et secondaire. De plus, conformément au règlement sur la protection des données, les activités réalisées tout au long de l'année universitaire seront développées et expliquées sans révéler l'identité d'une institution, d'un groupe ou d'un individu.

En ce qui concerne les principaux thèmes du rapport, cinq se démarquent essentiellement. Ainsi, ce qui ressort essentiellement, ce sont la pratique pédagogique, les activités d'intervention dans la communauté scolaire, les activités d'intégration dans l'environnement, les activités à caractère scientifique et pédagogique (individuelles et collectives) et les considérations finales avec un élément qui rassemble tous les éléments.

En termes de pratique pédagogique, l'objectif était de cadrer les besoins des étudiants en termes de planification de l'année académique, en valorisant également la composante arbitrage et le rôle de l'arbitre, car c'est l'une des devises du noyau de stage lui-même.

Parallèlement au paragraphe précédent, les activités d'intervention scolaire cherchaient à toucher directement les besoins des élèves, en l'occurrence l'incidence de l'intimidation et de la cyberintimidation. En outre, en termes d'intégration dans l'environnement et de composante scientifique et pédagogique, le potentiel de l'arbitrage et la performance du rôle de l'arbitre en tant qu'outil de développement des capacités des étudiants ont été mis en avant.

Mots-clés: Stage pédagogique ; Éducation physique; Étudiants; Arbitrage, Ecole.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract.....	V
Resumen	VI
Résumé	VII
Índice de Tabelas	X
Índice de Figuras	X
Índice de Anexos	XII
Lista de Abreviaturas.....	XIII
1. Introdução.....	1
1.1. Enquadramento do Estágio	1
1.2. A importância do Estágio Pedagógico na formação de professores	2
1.3. Objetivos do Estágio	3
1.3.1. Gerais	3
1.3.2. Específicos	4
1.4. Cronograma das atividades de Estágio	5
1.5. Organização do Relatório de Estágio.....	5
2. Caracterização das Instituições de Ensino.....	8
3. Expetativas relativamente ao Estágio e Nota Biográfica	13
4. Enquadramento do Projeto EFERAM-CIT no Estágio Pedagógico.....	14
5. Prática Letiva.....	17
5.1. Planeamento.....	17
5.1.1 Determinantes do Planeamento.....	17
5.1.2. Explicação dos vários Níveis de Planeamento.....	19
5.2. Realização	20
5.2.1. Normas de Funcionamento das Aulas	20
5.2.2. Modelos, Métodos e Estilos de Ensino	22
5.2.3. Conteúdos de Ensino	29
5.3. Controlo e Avaliação	35
5.3.1. Avaliação Diagnóstica e Final.....	38
5.5.2. Avaliação Formativa	38

5.5.3. Avaliação Sumativa.....	39
5.4. Assistência a Aulas	39
5.4.1. Introdução.....	39
5.4.2. Metodologia	40
5.4.3. Considerações Finais.....	42
6. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	45
6.1. Enquadramento	45
6.2. Objetivos.....	45
6.3. Planeamento e Tarefas Desempenhadas	46
6.4. Considerações Finais	51
7. Atividades de Integração no Meio.....	56
7.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma - Caraterização da Turma	56
7.1.1. Enquadramento.....	56
7.1.2. Objetivos	56
7.1.3. Metodologia	57
7.1.4. Apresentação de Resultados.....	58
7.1.5. Discussão de Resultados	87
7.1.6. Considerações Finais.....	92
7.2. Ação de Extensão Curricular	93
7.2.1. Enquadramento.....	93
7.2.2. Objetivos	94
7.2.3. Planeamento	94
7.2.4. Balanço Final.....	97
8. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	101
8.1. Coletiva.....	101
8.1.1 Enquadramento e importância da Atividade Científico-Pedagógica Coletiva	101
8.1.2. Introdução.....	104
8.1.3. Metodologia	107
8.1.4. Resultados	111
8.1.5. Discussão de Resultados	116
8.1.6. Conclusão e implicações para a prática.....	120
8.2. Individual	122
8.2.1 Enquadramento e importância da Atividade Científico-Pedagógica Individual	122
8.2.2. Introdução.....	123

8.2.3. Metodologia	125
8.2.4. Resultados	126
8.2.5. Discussão de Resultados	127
8.2.6. Conclusão e implicações para a prática.....	128
9. Considerações Finais	132
10. Referências Bibliográficas.....	136
11. Anexos.....	146

Índice de Tabelas

Tabela 1. Conteúdos de Ensino.	32
Tabela 2. Objetivos das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.	46
Tabela 3. Fórmulas de Cálculo da Percentagem de Massa Gorda.....	78
Tabela 4. Estatísticas descritivas sobre idade, testes de aptidão física e composição corporal de acordo com os diferentes grupos (alunos sem prática desportiva-G1; alunos com prática desportiva regular-G2; alunos árbitros-G3).....	112

Índice de Figuras

Figura 1. Tabela da Avaliação Sumativa.....	39
Figura 2. Quadro de Assistência às Aulas.	41
Figura 3. Tabela das Tarefas Desempenhadas nas Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	47
Figura 4. Dados Demográficos do Género.	58
Figura 5. Dados Demográficos da Idade.	58
Figura 6. Necessidades Educativas Especiais.....	59
Figura 7. Empregabilidade dos Pais.	60
Figura 8. Ação Social Escolar.	60
Figura 9. Agregado Familiar dos Alunos.	61
Figura 10. Perceção do Estado de Saúde dos Alunos.....	61
Figura 11. Horas de Sono Durante o Fim de Semana.	62
Figura 12. Horas de Sono Durante a Semana.....	62
Figura 13. Meio de Transporte Entre a Escola e Casa.....	63

Figura 14. Meio de Transporte Entre Casa e Escola.	63
Figura 15. Percepção dos Alunos Sobre o Seu Desempenho Escolar.	64
Figura 16. Gosto dos Alunos Pela Escola.	64
Figura 17. Percepção dos Alunos Sobre o Seu Desempenho em Educação Física.	65
Figura 18. Gosto dos Alunos Pela Educação Física.	65
Figura 19. Valorização da Educação Física Para a Formação Geral do Aluno.	66
Figura 20. Diversão em Contexto da Aula de Educação Física.	66
Figura 21. Prática de Atividade Física Fora do Contexto das Aulas, Clubes e Associações.	67
Figura 22. N° de Dias de Prática de Atv. Física com Duração Sup. a 60m Fora do Contexto das Aulas, Clubes e Associações.	67
Figura 23. Contexto da Prática de Atividade Física Fora das Aulas.	68
Figura 24. Quadro de Inclusão das Relações Interpessoais da Turma.	69
Figura 25. Quadro de Exclusão das Relações Interpessoais da Turma.	69
Figura 26. Dados da Memória Prospetiva.	70
Figura 27. Dados da Memória Verbal a Curto Prazo.	72
Figura 28. Dados da Memória Verbal a Curto Prazo.	72
Figura 29. Dados da Memória Verbal a Curto Prazo.	72
Figura 30. Dados da Memória Verbal a Longo Prazo.	73
Figura 31. Dados da Memória Verbal a Longo Prazo.	74
Figura 32. Dados da Memória Verbal a Longo Prazo.	74
Figura 33. Dados da Memória de Trabalho.	75
Figura 34. Dados da Fluência Verbal - Função Executiva.	76
Figura 35. Dados do Raciocínio Indutivo.	77
Figura 36. Dados do Índice de Massa Corporal.	77
Figura 37. Dados da Percentagem de Massa Gorda.	78
Figura 38. Dados do Perímetro da Cintura.	79
Figura 39. Dados do Salto em Comprimento sem Corrida Preparatória.	80
Figura 40. Dados da Impulsão Vertical.	81
Figura 41. Dados do Testa de Senta e Alcança.	82
Figura 42. Dados do Teste de Flexibilidade de Ombros.	82
Figura 43. Dados do Teste da Corrida de Agilidade.	83
Figura 44. Dados do Teste dos Abdominais.	84
Figura 45. Dados do Teste das Flexões de Braços.	85

Figura 46. Dados do Teste de Velocidade.....	86
Figura 47. Dados do Teste do Vaivém.	87
Figura 48. Número de voltas realizadas no vaivém de 20 metros pelos diferentes grupos de alunos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros).....	114
Figura 49. Tempo (segundos) realizado pelos diferentes grupos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros) no teste de agilidade.	114
Figura 50. Distância (em centímetros) realizada pelos diferentes grupos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros) no salto em comprimento sem corrida preparatória.....	115
Figura 51. %MG dos diferentes grupos de alunos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros).....	116

Índice de Anexos

Anexo 1. Plano de Atividades Anual.....	161
Anexo 2. Planeamento de Aulas Anual.	162
Anexo 3. Tabela de Avaliação Formativa.	178
Anexo 4. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final - ARE - Dança.	179
Anexo 5. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Atletismo.	180
Anexo 6. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Badminton.	181
Anexo 7. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Basquetebol.	182
Anexo 8. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Desportos de Combate.....	183
Anexo 9. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Futebol/Futsal.	184
Anexo 10. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Ginástica.	185
Anexo 11. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Voleibol.	186
Anexo 12. Ficha de Avaliação Diagnóstico/Final Andebol.	187
Anexo 13. Poster Seminário Desporto e Ciência 2023.	188

Lista de Abreviaturas

AE: Aprendizagens Essenciais

AD: Avaliação Diagnóstico

AF: Avaliação Final

AI: Avaliação Inicial

COGTEL: *Cognitive Telephone Screening Instrument*

DEFD: Departamento de Educação Física e Desporto

EF: Educação Física

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

EP: Estágio pedagógico

IMC: Índice de Massa Corporal

JDC: Jogos desportivos coletivos

JDC-I: Jogos desportivos coletivos de invasão

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

MG: Massa Gorda

PAE: Plano Anual de Escola

PEE: Projeto Educativo da Escola

PESE: Prática de Ensino Supervisionada na Escola

PTM: Politemática

RGPD: Regulamento Geral de Proteção de Dados

RI: Regulamento Interno

RI: Regulamento Interno

UD: Unidade(s) Didática(s)

UMa: Universidade da Madeira

1. Introdução

1.1. Enquadramento do Estágio

O presente relatório de estágio (também designado de Prática de Ensino Supervisionada na Escola – PESE) foi desenvolvido de acordo com o Regulamento Específico do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente no que diz respeito ao Artigo 9.º, a Elaboração do Relatório de Estágio. Complementarmente, importa enfatizar o ponto 4 do referido artigo, na medida em que são enunciadas e exploradas as experiências de ensino-aprendizagem nos vários ciclos de ensino durante o ano letivo 2023/2024 em duas escolas do concelho do Funchal.

Tendo em linha de conta os aspetos supramencionados, especificamente ao nível da organização do relatório de estágio em epígrafe, são considerados 10 tópicos fundamentais, que se revelam em diversos subtópicos, e ainda 2 tópicos de suporte ao trabalho desenvolvido, neste caso as referências bibliográficas e os anexos.

Primeiramente, nesta mesma introdução, serão ilustrados essencialmente os aspetos organizativos do próprio relatório como também da PESE, ressaltando a importância que a mesma tem perante o processo formativo dos futuros professores de EF. De seguida são abordadas as instituições de ensino onde se procedeu a prática letiva, realizando uma caracterização das mesmas. Consecutivamente, integra-se a justificação das atividades de estágio selecionadas, planeadas e reconsideradas ao longo do ano letivo. Em virtude de o estágio se tratar de um processo extenso e trabalhoso, a motivação intrínseca dos professores estagiários acaba por ter um papel importante. Neste sentido, são abordadas as expectativas em relação à própria PESE como também uma nota biográfica, que visa enquadrar as experiências pessoais do estagiário para com as atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo. Tendo em linha de conta que o curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) promove um projeto de investigação nas turmas dos professores estagiários (Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir e Transformar – EFERAM-CIT), procurar-se-á desenvolver as implicações práticas que o mesmo tem perante a prática de estágio. Passando à Prática Letiva, no contexto das duas instituições de ensino onde foram desenvolvidas atividades, foram equacionadas as vertentes do planeamento, da realização bem como do controlo e avaliação, sem descurar a componente da assistência às aulas. Numa relação direta com a Prática Letiva, integra-

se de forma consecutiva as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, nomeadamente: Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; Atividades de Integração no Meio (Caraterização da Turma e a Ação de Extensão Curricular) e as Atividades de natureza Científico-Pedagógica (Individual e Coletiva). Por fim, são apresentadas as considerações finais retiradas do conjunto de atividades que se desenvolveram ao longo da PESE. Destaca-se ainda que o relatório de estágio em epígrafe estruturou-se de uma forma distinta daquela em que foram desenvolvidas as respetivas atividades em termos cronológicos, com o intuito de abordar de maneira encadeada e lógica o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Tal como foi possível compreender, o relatório de estágio desenvolveu-se de acordo com os parâmetros do RGPD (Regulamento Geral de Proteção de Dados), salvaguardando o anonimato das instituições, do pessoal docente e não docente bem como de todos os alunos envolvidos na respetiva PESE.

1.2. A importância do Estágio Pedagógico na formação de professores

Segundo Martins, Onofre e Costa (2014), é enfatizada a importância de integrar a componente teórica e prática na formação inicial de professores. Ainda assim destaca-se como sendo benéfica ou até mesmo fundamental uma aproximação gradual à prática profissional do professor de EF, nomeadamente através do ensino em escolas reais com a devida supervisão.

Dado que existe uma vertente com uma índole maioritariamente teórica e uma outra vertente com um carácter essencialmente prático, referente à PESE, importa compreender o porquê de se valorizar ambos os planos. No âmbito teórico, os professores estagiários absorvem metodologias e ideologias, idealmente direcionadas ao contexto da posterior prática letiva. Posteriormente, na vertente prática, colocam em equação os seus conhecimentos e experiências anteriores, integrando-se aqui uma componente que é destacada pela literatura (Bandura, 1977; Boz & Boz, 2010; Martins, Onofre & Costa, 2014; Onofre, 2000; Zach, Harari & Harari, 2012;), a perceção de competência. Esta perceção será adquirida através da lecionação num contexto formal, sendo que as experiências anteriores na liderança de crianças e jovens será um elemento facilitador. Segundo os próprios professores estagiários, tanto no âmbito da EF como de outras disciplinas, referem que a experimentação em contexto letivo proporciona um incremento

da sua percepção de competência, auxiliando no seu desempenho de funções como futuros professores.

No âmbito legal, de acordo com o Regulamento Específico do Curso de 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, a conclusão com sucesso da PESE é um dos elementos obrigatórios para obter aprovação no curso em epígrafe. Para além do mais, importa destacar que o referido estágio compreende um total de 48 ECTS, num total de 120 ECTS relativos aos 2 anos do curso.

1.3. Objetivos do Estágio

1.3.1. Gerais

Primeiramente, há que considerar os objetivos definidos em termos gerais ao nível do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMA. Posto isto, no que refere especificamente aos objetivos da prática de ensino supervisionada na escola, previstos no Artigo 2.º do regulamento em questão, enfatiza-se que a PESE tem os seguintes fundamentos:

- “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.”

1.3.2. Específicos

No que tange aos objetivos específicos inerentes à PESE, importa detalhar de uma forma mais específica as noções que se pretendem colocar em prática e desenvolver nos professores estagiários, no seu processo de formação. Deste modo, de acordo com o que é promovido pelo próprio DEFD ao nível do MEEFEBS, poderemos considerar o seguinte:

“O ciclo de estudos orientado para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário compreende 4 semestres (2 anos letivos), sendo concedido o grau a quem nele obtiver 120 ECTS. Este mestrado visa a formação e habilitação profissional de docentes de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tendo como principais objetivos que o aluno:

1- Seja capaz de:

- a) Compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática da Actv. Física e Desp. - AFD) no sistema educativo;
- b) Aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da Educação Física (EF) e Desporto Escolar (DE);
- c) Comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização ou orientação de 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 social 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 de superação permanente (partilha da informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro da extensão da EF.”

Complementarmente, importa destacar que, em função das valências ou conhecimento dos professores estagiários e conseqüentemente do núcleo de estágio ao nível da arbitragem, nomeadamente ao nível dos jogos desportivos coletivos de invasão, as atividades desenvolvidas procuraram promover esta componente.

1.4. Cronograma das atividades de Estágio

Relativamente ao cronograma das atividades de estágio, foram equacionados os principais momentos do ano letivo. Assim sendo, foram destacados essencialmente o início e final dos semestres e do ano letivo, as avaliações integradas no âmbito do projeto EFERAM-CIT e as Ações Individual e Coletiva previstas no âmbito do plano formativo do MEEFBS.

Ao nível das referidas atividades, é importante compreender que parte das mesmas estão sujeitas ao planeamento do próprio Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da Universidade da Madeira (UMa), o que leva a um natural ajustamento das restantes atividades, fruto da sua interligação. Outro dos aspetos a considerar é o próprio projeto EFERAM-CIT, na medida em que grande parte das avaliações da turma está sob a gestão de um professor que coordena os momentos de avaliação e as respetivas equipas de campo. Para além disso, a própria apresentação da Caracterização da Turma ao Conselho de Turma é realizada de acordo com o planeamento do referido Conselho de Turma. Numa outra vertente, a prática letiva direcionada ao 2º ciclo do Ensino Básico foi coordenada com o professor titular da turma, havendo uma maior abertura neste âmbito às sugestões dos professores estagiários e eventuais alterações. Deste modo, as restantes atividades, nomeadamente a apresentação da ACPI na escola e a Ação de Extensão Curricular, foram agendadas em conformidade com os diversos fatores em análise integrados no cronograma das atividades, entre outros.

De modo a melhor compreender a calendarização destes momentos, é possível consultar o cronograma de atividades em anexo.

1.5. Organização do Relatório de Estágio

A apresentação do Relatório de Estágio relativo à PESE deverá compreender uma organização que facilite a compreensão dos leitores em termos do encadeamento de atividades e tópicos abordados. Posto isto, o próprio documento do Relatório de Estágio em epígrafe deverá também ser alvo de uma organização que facilite e torne lógica a sua leitura, até mesmo por se poder tratar de um futuro guia para o atual professor estagiário. Deste modo, consultando de forma detalhada o índice ao nível dos seus elementos e da sua disposição neste documento, é notório que as atividades apresentadas estão dispostas de forma encadeada a nível lógico de interpretação, mas sem seguir uma ordem cronológica de acontecimentos.

Visto que a calendarização das atividades para o ano letivo, e eventuais reajustamentos, corresponde não só às necessidades dos alunos da turma do professor estagiário como também aos momentos formais de avaliação (Ações Científico-Pedagógicas), entre outras condicionantes, foram agendadas as atividades de acordo com as possibilidades. Esta verificação deu-se em consonância com ambos os orientadores, científico e cooperante, aprovando e reajustando quando necessário.

Ao nível da organização dos tópicos no documento em epígrafe, após serem apresentadas, anteriormente, as questões base do Relatório de Estágio, tal como o resumo e a introdução ao nível do enquadramento, importância, objetivos e cronograma da PESE, pretende-se apresentar os tópicos fundamentais. Então, tendo já sido explanados os objetivos e cronograma de atividades da PESE, encadeia-se a caracterização das instituições de ensino onde se desenvolve o estágio. Este é um tópico que deverá servir como uma das bases para a ação do professor, já que o mesmo está dependente dos recursos materiais e espaciais que dispõe, bem como da visão da escola em que se enquadra. Dado que existe sempre uma marca pessoal do professor estagiário nos conteúdos que aborda ou na forma como os aborda, é colocado um tópico no Relatório de Estágio que tem como intenção dar a conhecer o passado académico e desportivo do referido professor. Ao serem contextualizadas estas questões, é possível entender e contextualizar de forma mais simples algumas tomadas de decisão que serão posteriormente apresentadas. Imediatamente antes da prática letiva e sendo um dos pilares do curso de MEEFEBS da UMa, é apresentado o projeto EFERAM-CIT e o seu enquadramento e relevância face à personalização do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à prática letiva, são abordados os subtópicos do planeamento, realização, controlo e avaliação, bem como a assistência às aulas. Se por um lado os 3 primeiros subtópicos integram-se logicamente, a assistência às aulas acaba por ser vista como um outro subtópico que, ainda assim, se enquadra perante a referida prática letiva. Posteriormente, num contexto complementar à Prática Letiva, são referidas as atividades de intervenção na comunidade escolar que, por extravasarem as componentes do tópico anterior, são colocadas num tópico distinto. De seguida, é enunciado o tópico das atividades de integração no meio, dando início, de forma parcial, à componente científica. Isto decorre da necessidade de haver uma base científica, especialmente no que toca à caracterização da turma, estando ainda contemplado neste tópico a ação de extensão curricular. Situado como último tópico do conteúdo específico abordado ao longo do ano letivo no relatório de estágio, as ações de natureza científico-pedagógica revelam uma grande pertinência

para o professor estagiário, seja ao nível da ação coletiva ou da individual. Importa mencionar que, independentemente de ser um dos tópicos com maior relevância, e até mesmo pelas atividades terem se realizado antes de outras já anteriormente mencionadas, a sua disposição no relatório final visa dar uma organização lógica e contextualizada ao leitor deste mesmo relatório de estágio. Finalmente, revelando-se como um resumo de toda a experiência em contexto da PESE, naturalmente surgem as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e anexos devidamente categorizados.

2. Caracterização das Instituições de Ensino

A caracterização da escola comporta uma contextualização que engloba diversas componentes com preponderância ao nível do meio em que integra. Esta contextualização é pertinente na medida em que se verifica uma diversidade de características que se podem valorizar e outras a reforçar ou atenuar os seus impactos no contexto escolar. Desta forma, e inclusivamente ao nível da intervenção no meio escolar e conseqüentemente meio social, é pertinente adequar o conteúdo e a forma de abordagem ao mesmo de acordo com as referidas necessidades que se possam colocar.

De acordo com o plano de curso e as indicações do diretor de curso de MEEFBS, houve a necessidade de realizar a prática letiva em duas instituições de ensino distintas, visando a passagem pelo ensino a turmas do 2º ciclo para além da turma atribuída no núcleo de estágio para a plenitude do ano letivo.

Relativamente à principal instituição de ensino onde se desenvolveu o estágio, considerando o PEE para o quadriénio de 2022 – 2026, pode verificar-se que esta instituição está presente em dois estabelecimentos físicos distintos, englobando diversos ciclos de ensino na mesma. Estes estabelecimentos são regidos pela mesma direção, sendo que existem documentos comuns que devem ser considerados, nomeadamente o RI e o PAE.

Neste âmbito, mais do que equacionar o anterior e atual PEE, sendo um momento de transição, importa compreender algumas dinâmicas e problemáticas associadas, neste caso através da interação com a orientadora cooperante bem como através das reuniões de conselho de turma e do núcleo de EF. Complementarmente, e ainda que se trate de uma contextualização de um caráter mais geral, foi realizada uma reunião geral de professores, onde o próprio diretor da escola elucidou acerca de alguns desafios e temáticas integradas no âmbito escolar.

Em termos da sua fundação, e apesar de ter sofrido uma alteração da sua designação, a escola está localizada no conselho do funchal, com inauguração na década de 90, tendo o edifício aproximadamente 30 anos. Em termos da sua envolvência social, podemos destacar que existem dois bairros sociais, sendo que diversos alunos são provenientes destas zonas socioeconomicamente desfavorecidas. Em função de uma tendência decrescente ao nível do número de habitantes da freguesia onde se situa a referida escola, realidade linear em termos da percentagem de população mais jovem,

verificaram-se impactos ao nível do número de alunos da escola, levando a adaptações estruturais da organização dos estabelecimentos de ensino.

Relativamente aos objetivos estratégicos delineados ao nível do PEE, existe um claro destaque para a vertente dos resultados escolares e para formação dos alunos, comportando 5 das 10 metas que estão estabelecidas para este quadriénio. Assim sendo, podemos enfatizar que é objetivo da escola “melhorar o desempenho escolar dos alunos”, propondo-se a cumprir uma taxa de aprovação acima dos 92% em cada ano letivo, de 85% para o 1º ciclo de ensino e ainda que 95% dos docentes sejam capazes de realizar tarefas que vão ao encontro das dificuldades diagnosticadas. Paralelamente a estes, encontra-se o objetivo de “reduzir o absentismo escolar”, levando a que 80% ou mais dos alunos na escolaridade obrigatória não excedam o limite legal de faltas estabelecido. Num outro plano, da vertente formativa, a escola propõe-se a “incutir o sentido de cidadania nos alunos”, pelo que é focada a meta de manter acima dos 85% a percentagem de alunos com comportamentos e atitudes adequadas ao contexto, transversalmente aos diversos anos letivos a que corresponde este plano.

No que concerne à oferta formativa, a escola apresenta não só os currículos regulares, visando então os cursos de educação e formação de adultos no âmbito pós-laboral como também os cursos de educação e formação, integrados no contexto diurno. Para além desta oferta formativa em contexto escolar, desenvolve um projeto em que a escola sai do seu estabelecimento e dirige-se às áreas de intervenção circundantes, nomeadamente aos bairros sociais de diversos centros comunitários. Posto isto, é intenção promover não só a formação de adultos em termos dos conhecimentos, como também valorizar a formação dos encarregados de educação, para que os mesmos sejam capazes de auxiliar os seus filhos e motivá-los para o sucesso escolar.

Quanto aos espaços físicos da escola, temática que será melhor aprofundada posteriormente ao nível dos recursos associados ao âmbito da EF, de acordo com o PEE devem se considerar os seguintes espaços:

- Salas de Aula Curricular (5);
- Salas da Educação Pré-escolar (3);
- Sala de TIC (1);
- Sala de Expressão Plástica (1);
- Sala de Expressão Musical e Dramática (1);
- Sala de Professores (1);

- Sala de Atividades Multidisciplinares (2);
- Sala de Apoio (1);
- Biblioteca (1);
- Gabinete da direção (1);
- Secretaria (2);
- Sala de SPO (1);
- Arrecadações (4);
- Casas de banho dos alunos 1.º ciclo (3);
- Casas de banho das crianças da Educação Pré-escolar (1);
- Casas de banho dos professores (1);
- Casa de banho do pessoal não docente e vestiário (1);
- Cantina (1);
- Cozinha (2);
- Lavandaria (1);
- Campo desportivo (1);
- Parque infantil (2);
- Pátio coberto (1).

Equacionando o inquérito realizado no ano letivo anterior (2021/2022), a maioria dos inquiridos revelou que as instalações escolares se adequam às necessidades, destacando ainda que as mesmas estão em boas condições.

Ao nível da missão da escola, contemplada no PEE, é destacada a pertinência de “...prestar uma educação de qualidade, promovendo aprendizagens diversificadas e significativas, formando para os valores... atendendo às necessidades específicas, tanto nos edifícios escolares como centros comunitários e outros locais...”. Considerado estes aspetos como também os anteriormente abordados, podemos assumir que, de facto, a missão e visão propostos ao nível do PEE estão contemplados na diversidade de tomadas de decisão dos órgãos de decisão, contribuindo para a valorização dos seus alunos, professores, funcionários e comunidade escolar.

No que diz respeito à escola onde se desenvolveu a prática letiva no 2º ciclo, existem algumas nuances que diferem, em termos das suas implicações práticas, da anterior escola. Assim sendo, para além de se tratar de um ciclo de ensino distinto, haverá a considerar, ao nível do planeamento, outras estratégias e metodologias tendo em linha de conta a eficácia e eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à localização da instituição, a mesma situa-se no concelho do Funchal, tendo sido primeiramente fundada nos anos 70 e com posterior reformulação nos anos 80, sendo que os atuais edifícios contam já com aproximadamente 40 anos de existência. Relativamente ao número de alunos, e apesar de um notório decréscimo do número de alunos do ensino secundário, perda relatada como sendo fruto da mudança para escolas com maior dimensão nesta fase, verificou-se um aumento do número total de alunos nos últimos 10 anos. Estes alunos encontram-se distribuídos entre o 2º e 3º ciclos do ensino básico bem como no ensino secundário. Complementarmente, existe a vertente dos cursos profissionais e ainda os cursos de educação e formação de adultos.

Relativamente à situação socioeconómica das famílias dos alunos, não se revelam situações de especial destaque em termos de desfavorecimento, sendo que a escola acaba por receber também alunos que não estão nesta área de residência, tornando a população de alunos algo heterogénea.

Em termos de recursos materiais e instalações, e em função de um elevado número de alunos que se encontram matriculados nesta instituição de ensino, as instalações acabam por estar perto do seu limite em termos proporcionais, em função do número de alunos e de turmas. Assim, direcionada à disciplina de EF, existe um total de 3 espaços interiores num pavilhão multidesportivo, para além de um pequeno ginásio anexo a este pavilhão. Complementarmente, existe um total de 4 campos exteriores com dimensões variadas. Posto isto, e equacionando especificamente a aula de EF, a disponibilidade dos espaços exteriores está sujeita às condições meteorológicas, levando a que os professores tenham de, por vezes, adaptar as suas aulas para fora de um contexto prático, havendo mesmo limitações ao nível das salas de aula como alternativa. Ao nível dos recursos materiais, a instituição dispõe de uma vasta diversidade e quantidade de recursos afetos à EF, havendo um elevado potencial de rentabilização das aulas neste sentido.

No que concerne aos objetivos e metas delineados para o quadriénio do PEE, existem um total de 14 metas a ser atingidas. Estas estão essencialmente associadas ao sucesso escolar dos alunos e a possíveis discrepâncias entre as avaliações internas e externas dos alunos. Complementarmente, são referidas questões de controlo da disciplina dos alunos tanto nos comportamentos como nas faltas injustificadas às aulas, essencialmente no que refere ao 3º ciclo de ensino.

Realizando uma comparação entre estas duas instituições de ensino, as principais diferenças estão relacionadas com o número de alunos e os espaços disponíveis bem como o contexto socioeconómico dos alunos. Assim, o relativo menor número de alunos por

turma e até mesmo no total da escola, considerando os espaços disponíveis, leva a que principal instituição de ensino para a prática letiva apresente uma maior disponibilidade de espaços.

3. Expetativas relativamente ao Estágio e Nota Biográfica

Henrique Edgar Rodrigues Caldeira, nascido a 30 de setembro de 2007, natural do Caniço, licenciado pela UMa em Educação Física e Desporto.

Ao nível do desporto federado, a minha experiência cingiu-se exclusivamente aos JDC – Invasão, desde o andebol, futebol e terminando no basquetebol. A conclusão da prática do basquetebol coincidiu, fruto da sua incompatibilidade, com o início do percurso na arbitragem da modalidade futebol na época 2015/2016 através da Associação de Futebol da Madeira. Desde então, seguiram-se 8 épocas, 1 desempenhando a função de árbitro assistente em competições da Federação Portuguesa de Futebol e outras 4 épocas, incluindo a atual, como árbitro dos quadros da Federação Portuguesa de Futebol. Posto isto, é claramente notório que a arbitragem é um elemento que faz parte da minha essência, que é algo que valorizo e que pode ser explorado na vertente formativa.

No âmbito profissional, o meu percurso diferencia-se por ter integrado de imediato o Exército Português aquando do término do ensino secundário, tendo voltado ao percurso académico 2 anos mais tarde. Nada obstante, a experiência enquanto militar é algo que levo comigo e que considero ter impacto nas minhas características pessoais e sociais. Também na fase de regresso ao percurso académico, no 1º ano de licenciatura, surgiu a possibilidade de integrar o centro de investigação Madeira Interactive Technologies Institute na área das ciências do desporto, sendo um bolsista em investigação e constante colaborador das atividades desenvolvidas.

Paralelamente ao que foi mencionado anteriormente, importa ainda destacar a minha ligação aos desportos da natureza, sobretudo por ter sido escuteiro. Nesta vertente, para além da experimentação de uma panóplia de atividades na natureza durante os 5 anos que estive ligado a esta instituição, há a destacar o papel de organizador, desempenhado em parte destes 5 anos, sendo responsável por, entre outros, organizar e dinamizar atividades na natureza para crianças. Assim, ainda que de maneira inadvertida, foram colocados em prática alguns princípios da pedagogia.

Atendendo aos aspetos que foram anteriormente explanados, é notório que o desporto faz parte daquilo que sou, tendo uma grande expressão na minha formação enquanto Homem. Deste modo, o ingresso no curso de MEEFEBS é algo que considero ter sido a melhor decisão em termos pessoais e profissionais.

4. Enquadramento do Projeto EFERAM-CIT no Estágio Pedagógico

Ao longo do tempo têm se desenvolvido e aprimorado instrumentos e metodologias de avaliação a nível físico, cognitivo e social. Posto isto, sendo já retratado por Kuhn (1962) a necessidade de se abordar uma nova vertente cognitiva, Lopes e colaboradores (2018) enfatizam a pertinência de enquadrar a EF de maneira a potenciar as capacidades e atenuar as limitações dos alunos. Neste prisma, o diagnóstico realizado aos alunos, para conseqüente prescrição e controlo, devem seguir uma linha orientadora precisa para que os dados sejam válidos para os objetivos a que se destinam. Posto isto, o projeto EFERAM-CIT proporciona aos professores estagiários a possibilidade de obter informações sobre os seus alunos de uma forma individual, havendo um controlo no início, no decorrer e no final do EP. Ainda assim, importa destacar que uma das principais questões que se deverá ter em conta no projeto EFERAM-CIT, e tal como o seu nome indica, é o “compreender, transformar e intervir”, pelo que o manancial de dados que são recolhidos de nada servirá se o professor estagiário não fizer um uso profícuo dos mesmos.

De acordo com o corpo científico do projeto, são destacados 6 principais objetivos, nomeadamente: “(1) identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à EF e atividade física em geral; (2) descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica (obesidade, diabetes, hipercolesterolémia) e a saúde e bem-estar geral; (3) desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de EF a melhor individualizar a oferta educativa; (4) avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno e na motivação para a EF e para a atividade física e desportiva em geral; (5) avaliar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, e (6) disponibilizar estratégias alternativas de ensino na EF que potenciem o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e competências uteis ao longo da vida.” Em virtude dos objetivos supramencionados, é possível entender que se extravasa o diagnóstico dos alunos, valorizando a implementação de novas tecnologias e de diferentes metodologias de ensino.

Relativamente ao planeamento e aplicação das avaliações em termos práticos, devem ser destacadas funções particulares com carácter rotativo ou não. Sendo que a coordenação das avaliações é feita por um professor fora do contexto de estágio, o mesmo ficou responsável por dinamizar o plano de avaliações e a constituição das equipas de campo para cada uma das turmas, tendo em consideração os horários, duração de aula, alunos disponíveis, entre outros. Os avaliadores que constituem a equipa de campo são seleccionados conforme a sua disponibilidade, enquanto o papel de chefe da equipa de campo é assumido pelo professor estagiário da turma em avaliação. Então, de acordo com o protocolo de aplicação dos instrumentos de avaliação e a respetiva calendarização, no início do ano letivo (segundo a disponibilidade da equipa de campo) foram aplicados os seguintes instrumentos de avaliação:

- Questionário online para aferir o nível socioeconómico, estilo de vida, hábitos de saúde, posição acerca da EF e de um estilo de vida ativo bem como a prática desportiva e atividade física dos alunos;
- Questionário COGTEL, aplicado pelos avaliadores, para aferir a memória prospetiva, memória verbal a curto-prazo e a longo-prazo, memória de trabalho, fluência verbal associada à função executiva e ainda o raciocínio indutivo;
- Testes de aptidão física, nomeadamente ao nível do salto em comprimento sem corrida preparatória, senta e alcança, flexão de ombro, agilidade (4x10m), dinamometria, abdominais, flexões de braços, velocidade (20m), impulsão vertical, vaivém e equilíbrio dinâmico;
- Antropometria, ao nível da massa corporal, altura, perímetro da cintura e pregas de adiposidade corporal (tricipital, bicipital, geminal e abdominal).

Após 1 mês de aulas, e também de acordo com a calendarização dos momentos de avaliação do protocolo EFERAM-CIT, foram aplicados os restantes testes e questionários, nomeadamente:

- Questionário da perceção sobre o professor de Educação Física (aplicado pelo par de estágio, de modo a não influenciar a resposta dos alunos);
- Questionário sobre a própria perceção das competências pessoais e sociais;
- Teste sociométrico com foco para as relações interpessoais dos alunos da turma;
- Questionário relativo à motivação dos alunos para a aula de EF.

Em termos científicos, para além de se revelar como um instrumento útil para o professor estagiário, este projeto serviu ainda como base para a apresentação da caracterização da turma, que é um dos momentos formais em que o professor estagiário intervém em conselho de turma. Também neste âmbito, serviu como de base de dados para a elaboração de diversas apresentações relativas à ACPC e ACPI. Neste âmbito, na interação com os restantes professores do conselho de turma, são recolhidas algumas informações e sensações que acabam por se revelar pertinentes, especialmente no enquadramento social dos alunos na turma.

Em síntese, a informação obtida através do projeto EFERAM-CIT ofereceu implicações substanciais para a nossa prática pedagógica. A informação recolhida possibilitou a adaptação do programa conforme as necessidades individuais dos alunos, considerando variáveis como contexto socioeconómico e hábitos de vida dos alunos. Além disso, permitiu a identificação de necessidades cognitivas especiais, facilitando a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas para otimizar o processo de aprendizagem. A promoção de um ambiente inclusivo e saudável, considerando o conhecimento adquirido sobre as relações interpessoais, destacou-se em vários momentos como um benefício adicional. A capacidade de ajustar as abordagens pedagógicas, melhorar a motivação dos alunos e compreender o seu nível de atividade física contribuiu para uma melhor ligação entre o programa curricular e a promoção de um estilo de vida mais ativo entre os alunos. Em última análise, a informação recolhida durante o projeto EFERAM-CIT foi crucial para um planeamento das atividades, de uma forma mais personalizada, e contribuindo para o desenvolvimento das aptidões específicas dos alunos.

5. Prática Letiva

5.1. Planeamento

5.1.1 Determinantes do Planeamento

No que diz respeito ao planeamento anual, foi considerado primeiramente as AE para o 8º ano de escolaridade, de modo a entender quais os elementos específicos a abordar. Em segundo lugar foram equacionados os espaços existentes na escola, bem como a ordem de rotação das instalações desportivas, calendarizadas devidamente. Em último lugar, apesar de já ter sido abordado anteriormente a EF num carácter dito “normal” para os alunos em questão no último ano letivo, procurou-se dar ênfase às modalidades em que existe contacto e que foram como que “abolidas” em período de Covid-19.

Analisando o planeamento de aulas anual, verificamos que, de acordo com o horário dos alunos e o calendário escolar, estão previstos um total de 98 tempos individuais de aula (4410 minutos), estão igualmente distribuídos pelo 1º e 2º semestre (2205 minutos em cada). Posto isto, em termos mais específicos, a calendarização prevê que sejam realizadas um total de 17 aulas de 45 minutos e 16 aulas de 90 minutos, sendo uma realidade paralela a ambos os semestres.

Quanto às atividades de aula fora do contexto da prática das unidades didáticas por parte dos alunos, destaca-se primeiramente as 8 aulas atribuídas ao projeto EFERAM-CIT, distribuídas igualmente pelo início do 1º semestre e final do 2º semestre. De acordo com a necessidade de aferir as competências e debilidades dos alunos para as modalidades em específico, foram dedicadas em específico 3 aulas para o efeito, sendo que as mesmas procuraram abordar o maior número modalidades possível.

Em relação à festa de Natal, na aula prévia ao início da interrupção letiva, foi dedicado 1 tempo letivo para as celebrações natalícias, já que neste momento não decorrem aulas a nível transversal.

Relativamente às atividades da escola e/ou externas ao contexto de aula, estavam inicialmente planeados dois momentos, o dia do voleibol e a corrida galeão saudável, em dias e horas coincidentes com o horário da aula de EF. Apesar disso, ao longo do ano surgiu a possibilidade de a Direção Regional do Desporto Escolar vir desenvolver duas sessões, uma com duração de 45 minutos e outra uma duração de 90 minutos. Também neste âmbito, foi solicitado por parte da diretora de turma 1 tempo letivo, com o intuito dos alunos realizarem uma visita de estudo à UMa. Outra das atividades que não estava

planeada é a própria aula de desporto adaptado, neste caso o *goalball*, sendo que a mesma foi delineada posteriormente para integrar a ação de extensão curricular no 2º semestre, em função do reajustamento realizado para dar resposta a uma problemática identificada na escola e na turma. Em síntese, nesta fase de planeamento da nossa prática pedagógica estes foram os principais elementos considerados para garantir que tivéssemos uma abordagem abrangente e adaptada às necessidades dos alunos. Portanto, nesta abordagem abrangente considerou-se não apenas o conteúdo curricular, mas também eventos especiais, projetos e adaptações para atender às necessidades específicas dos alunos e às oportunidades que surgem ao longo do ano letivo.

Nesta fase de planeamento considero que desenvolvi diversas competências essenciais à minha formação enquanto futuro professor. Em termos da consolidação de conhecimentos teóricos e de pesquisa, foi necessário revisitar as teorias educacionais, psicologia do desenvolvimento, didáticas específicas, currículo e fundamentos da EF para fundamentar a prática pedagógica.

Outra área de desenvolvimento pessoal muito importante foi o investimento feito na aplicação de metodologias de ensino ativas que promovessem a participação ativa dos alunos, como a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, entre outras. Aqui inclui-se também o desenvolvimento de competências na conceção e aplicação de avaliações formativas e sumativas, adaptadas à natureza prática da Educação Física.

Não menos importante, não posso deixar de mencionar as competências desenvolvidas na elaboração de estratégias de planeamento a longo prazo, como o planeamento anual mencionado, integrando eventos especiais, projetos e adaptações de forma estratégica.

Isto obrigou-me a ser capaz de gerir eficazmente os recursos disponíveis, incluindo instalações desportivas, materiais didáticos e tempos de aula. Eu acredito que todas estas competências me proporcionaram uma base sólida para a conceção e implementação de práticas pedagógicas abrangentes, adaptadas às necessidades dos alunos e às dinâmicas do ambiente escolar.

5.1.2. Explicação dos vários Níveis de Planeamento

Quanto às unidades didáticas previstas para todo o ano letivo, na primeira abordagem podemos notar que existe um maior foco para os jogos desportivos coletivos (21 aulas), divididos numa politemática de basquetebol, futebol e andebol (11 aulas) e da UD de voleibol (10 aulas). Optou-se por este planeamento devido à falta de vivências nos jogos desportivos coletivos nos últimos anos e também porque, em termos de controlo dos alunos, é mais simples supervisionar a turma.

Paralelamente à implementação da modalidade anterior (voleibol), pretendeu-se enquadrar desde logo a politemática de atletismo e desportos de combate, até porque havia a necessidade de utilizar pontualmente as instalações interiores (ginásio), havendo a necessidade de rotação de instalações desportivas. Nesta fase, do 1º semestre, foram abordadas especificamente 3 aulas de atletismo e 2 aulas de desportos de combate.

Posteriormente, e em função da restrita implementação da ginástica no espaço interior, tal como foi explanado anteriormente, deu-se a interrupção da UD de desportos de combate e atletismo, mantendo-se única e exclusivamente a ginástica como matéria de ensino. No que diz respeito a esta vertente, considerando exclusivamente o 1º semestre, foram implementadas um total de 10 aulas.

No recomeço das aulas do 2º semestre, tendo em linha de conta a abordagem à modalidade de badminton, foi articulado o ensino desta modalidade com o regresso da politemática de atletismo e desportos de combate, dedicando-se as aulas de 45 minutos à modalidade de badminton e as aulas de 90 minutos à referida politemática. De qualquer forma, em termos do planeamento anual e semestral não foi possível dar continuidade à conclusão da modalidade de badminton, em virtude do planeamento tardio de uma aula de demonstração de judo por parte do desporto escolar e da visita de estudo à UMa, compreendendo um total de 3 tempos letivos.

Com o objetivo de não prejudicar a subsequente abordagem da UD de dança, não se procedeu à compensação da modelação da UD de badminton. Apesar de terem surgido algumas limitações na implementação prática da UD de dança, manteve-se o plano inicialmente proposto, neste caso, com os 10 tempos letivos atribuídos.

Simultaneamente à conclusão da UD de dança, foi apresentado o Torneio Final ao nível das metodologias a aplicar, ainda que os alunos tenham compreendido ao longo do ano letivo qual o formato a utilizar. Deste modo, ao longo das 9 aulas propostas para esta

fase, procurou-se abordar novamente o maior número de modalidades já implementadas no próprio contexto do planeamento anual e semestral.

De maneira a situar a estruturação dos conteúdos de ensino para este ano letivo, deverão ser consultados os respetivos anexos do Relatório de Estágio em epígrafe, nomeadamente no que diz respeito ao tópico do planeamento anual.

Em termos globais, podemos considerar que o planeamento semestral elencou perfeitamente no planeamento anual, com a continuação da abordagem de uma UD ao longo de dois semestres. Complementarmente, apesar de se terem registado limitações no reajustamento do planeamento anual, considero que não houve implicações diretas ou indiretas para o processo de ensino-aprendizagem, que procurou ser o mais rico e diverso para os alunos, mantendo sempre em atenção a consolidação de conhecimentos e capacidades em cada UD.

Na análise desta fase, concluo que é imperativo incorporar uma abordagem estratégica, flexível e adaptativa no planeamento, tendo em consideração as exigências práticas, a disponibilidade de instalações e a ocorrência de eventos externos. A gestão eficaz das matérias de ensino e a consciência das limitações refletem um compromisso constante com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo.

Gostaria de salientar algumas competências que foram fundamentais para o êxito desta atividade. A capacidade de realizar uma reflexão contínua sobre as limitações e de efetuar ajustes ao planeamento demonstra uma postura crítica e adaptativa. Na verdade, a minha experiência na arbitragem revelou-se valiosa em diversas ocasiões, contribuindo para a tomada de decisões mais acertadas nestas matérias.

5.2. Realização

5.2.1. Normas de Funcionamento das Aulas

A rentabilização do processo educativo extravasa as questões de conteúdo transmitidas pelo professor. Posto isto, é fundamental que se proporcione um clima positivo de aprendizagem, podendo este ser atingido através de um correto e adequado estabelecimento das regras básicas de funcionamento das aulas (Metzler, 2017). Se, no contexto da sala de aula, com espaços bem definidos, torna-se exigente para o professor manter a ordem na turma, na aula de EF poderá se amplificar estas questões pelo facto de os alunos terem uma maior liberdade de movimento e contacto com os colegas para a realização dos exercícios propostos. De acordo com Mesquita (2005), é fundamental que

se estabeleça de forma clara as regras de funcionamento das aulas, havendo uma direta ligação com a compreensão do aluno perante a autonomia comportamental que lhe é atribuída pelo gestor do processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo o mesmo autor, é relevante que sejam identificados e explicados ao aluno, com uma base pedagógica, os comportamentos de desvio que o mesmo apresenta. De igual modo, devem-se valorizar os comportamentos e ações positivas do aluno.

Em consonância com a orientadora cooperante, consideramos que seria adequado, na primeira aula do ano letivo, estabelecer as regras e normas de funcionamento das aulas, após se realizar a apresentação dos professores e alunos. Então, para além de se considerar o RI da escola, foram expostos outros elementos específicos da disciplina de EF, sobretudo no que refere à segurança dos alunos nas aulas. Deste modo, destacou-se o civismo e a responsabilidade de todos para a realização de uma aula segura, já que, em termos do risco real dos exercícios planeados pelo professor, ocorrerá um aumento da probabilidade e gravidade dos acidentes se não forem respeitadas as normas. Complementarmente, foi enfatizada a questão do respeito pelo próximo, podendo se gerar comportamentos inibitórios da ação dos alunos em função de se sentirem “gozados” pelos colegas. Neste enquadramento, houve uma constante valorização do empenho dos alunos ao longo do ano letivo, independentemente do seu desempenho técnico, incidindo veemente, por outro lado, nos referidos comportamentos de desvio e de chacota. Com esta abordagem, o objetivo passou por criar um ambiente de aula seguro e positivo para todos os alunos sentirem-se confortáveis na realização de qualquer exercício. Estes aspetos destacaram-se especialmente nas UD de ginástica e nas atividades rítmicas expressivas – dança, em que os alunos são alvo de uma maior exposição pessoal ao nível do seu desempenho, procurando adotar uma postura ativa de sensibilização pelo próximo e, excecionalmente, incidindo perante os alunos com comportamentos desviantes.

Quanto ao aspeto avaliativo inerente a este tópico, foram explanadas as respetivas implicações e elementos para avaliação. Assim sendo, para além da componente motora e cognitiva, com uma ponderação de 70%, temos as atitudes e valores, responsável por 30% da nota final dos alunos. No que refere a este tópico, estão previstos 4 subtópicos a serem classificados, nomeadamente:

- Responsabilidade:
 - Assiduidade;
 - Pontualidade;
 - Cumprimento de tarefas;

- Cumprimento de normas;
 - Material necessário à disciplina.
- Autonomia:
 - Persistência;
 - Espírito de iniciativa;
- Intervenção:
 - Intervenção adequada.
- Sociabilidade:
 - Empatia e respeito;
 - Solidariedade e cooperação.

Apesar de se ter enunciado no início do ano as respetivas normas de funcionamento das aulas, e tal como já foi descrito anteriormente, sempre que necessário, as mesmas foram novamente abordadas. Ainda assim, segundo Mesquita (2005), será papel do professor compreender cada uma das incidências verificadas, entender se se trata de situações repetitivas e propositadas, a gravidade dos comportamentos, entre outros aspetos, agindo de forma coerente e assertiva perante o aluno ou grupo alunos

5.2.2. Modelos, Métodos e Estilos de Ensino

Como fator inerente ao ensino dos jogos desportivos coletivos, terá de estar associada à condução de uma melhoria da capacidade de jogar, do entendimento do próprio jogo e ainda um incremento da ligação com o jogo e com os restantes intervenientes (Siedentop, 2002).

Sabendo que existe uma diversidade de possibilidades no tipo de abordagem a utilizar para o ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão, é fulcral utilizar uma metodologia que se adegue os objetivos inicialmente propostos. Nesta ordem de ideias, Metzler (2000) apresenta-nos uma panóplia de 8 modelos de instrução associados à EF, nomeadamente: “direct instruction”; “sport education”; “inquiry teaching”; “personalized systems for instruction”; “teaching for responsibility”; “peer teaching”; “cooperative learning” e o “teaching games for understanding”. Assim, sendo possível escolher diversas metodologias de abordagem a esta temática, foi privilegiado o “teaching games for understanding”, conhecido pela utilização de jogos reduzidos para ensino o jogo. Adicionalmente, e com objetivos estratégicos, incluímos no planeamento anual uma fase que privilegiasse a corresponsabilização dos alunos perante o seu processo de

aprendizagem, utilizando-se um modelo com características inerentes ao modelo de educação desportiva, de modo que os alunos vivenciem outro tipo de funções, transversalmente a todas as modalidades abordadas na aula de EF.

O modelo referido anteriormente (“teaching games for understanding”), foi primeiramente introduzido por Bunker e Thorpe, no ano de 1982. O principal objetivo dos autores passava por proporcionar uma alternativa aos modelos de ensino baseados no gesto técnico de forma isolada. Com o passar dos anos, verificou-se uma crescente utilização desta metodologia, ganhando uma maior amplitude tanto no plano da EF escolar como também no treino desportivo.

Tal como já se constatou anteriormente, existe uma diversidade de abordagens possíveis no que refere aos jogos desportivos coletivos de invasão, mas importa compreender também as razões que levaram à escolha pelos jogos reduzidos como forma de desenvolvimento das capacidades dos alunos na aula de EF. Assim, segundo Garganta (2002), a utilização de métodos que privilegiem o gesto técnico acabam por ter implicações negativas no que diz respeito à contextualização dos praticantes no jogo, por se poder retratar o ensino como sendo uma coreografia do “gesto técnico perfeito”, levando a que sejam descurados os processos de tomada de decisão. Complementarmente, podemos verificar que o sucesso no desporto não está apenas interligado ao sucesso na realização do gesto técnico, sendo que a referida tomada de decisão tem implicações diretas no desenrolar do jogo (Clemente & Mendes, 2011).

Sendo “selecionada” a metodologia a adotar, cabe ao professor entender e guiar os seus alunos em direção da sua própria evolução, havendo necessidade de adequar os estímulos às limitações identificadas. Desta forma, os constrangimentos criados e implementados pelo professor, de acordo com a sua leitura, devem ser considerados de maneira a proporcionar a progressão dos alunos (Davids, Araújo & Shuttleworth, 2004).

Relativamente ao ensino da modalidade de voleibol nas aulas de EF, deverá haver uma compreensão e contextualização distinta e desconstruída da realidade do jogo, sobretudo no que diz respeito às fases iniciais da evolução dos alunos. Isto porque, segundo Mesquita (1991), o voleibol está sujeito a uma contextualização de características que dificultam o seu próprio ensino.

Comumente, nas fases iniciais da abordagem ao voleibol, se forem proporcionados exercícios em contexto de jogo real, com a possibilidade de a bola tocar no chão, aumenta-se a possibilidade de haver uma sucessão de toques entre equipas adversárias. Havendo uma diversidade de tipologias de abordagem ao nível da

modalidade, ressalva-se, por exemplo, a utilização do *smashball* como uma forma de facilitar o tempo em atividade dos alunos, dando continuidade ao jogo. Apesar de se pretender adotar uma abordagem centrada no jogo ao nível desta modalidade, importa considerar que as capacidades coordenativas desempenham um papel fundamental no sucesso da modalidade, tal como refere Rega, Soares e Bojikian (2008). Assim, tal como enfatizam os autores, será pertinente proporcionar momentos de aprendizagem para que os alunos se foquem de maneira específica nos gestos técnicos. Posto isto, a abordagem passará também por, em parte da aula, proporcionar momentos com uma elevada taxa de ações técnicas com bola a nível individual ou em grupo, consolidando as mesmas.

De acordo com a metodologia a adotada, é tanto importante a sua seleção quanto a capacidade de o professor entender e guiar os seus alunos em direção da sua própria evolução, havendo necessidade de se adequar os estímulos às limitações identificadas. Desta forma, os constrangimentos criados e implementados pelo professor, de acordo com a sua leitura, devem ser considerados de maneira a proporcionar a progressão dos alunos (Davids, Araújo & Shuttleworth, 2004).

Ao nível das estratégias adotadas para a abordagem à UD de desportos de combate e atletismo, optou-se pela utilização do Modelo Desenvolvimental (Rink, 1996), com características que se adequam a ambas as modalidades previstas.

Segundo o mesmo autor (Rink, 1993), este modelo pressupõe a passagem por 3 principais fases, nomeadamente:

- Progressão: desenvolvendo as tarefas de uma forma sequencial e lógica;
- Refinamento: através de uma gradual especialização e aperfeiçoamento do movimento;
- Aplicação: colocando os alunos em situação de adaptação, onde é solicitado o rendimento.

Passando pelas referidas fases, em ambas as modalidades, pretende-se que os alunos atinjam a compreensão da tarefa, independentemente de ser necessário ajustar variáveis e metodologias específicas e desconstruindo o exercício, desde que seja garantida a manutenção do mesmo objetivo final para a tarefa.

Ainda que a abordagem do atletismo privilegie obviamente a valorização da experimentação de uma grande diversidade de disciplinas, há a necessidade de atribuir o feedback aos alunos, orientando-os na ação. Assim sendo, podemos destacar especialmente o refinamento, associado ao desenvolvimento do processo de ensino, que

incide diretamente na performance dos alunos, atribuindo e regulando a quantidade de informação que se pretende transmitir (Rink, 1993).

No que toca à ginástica, através da avaliação diagnóstico realizada no início do semestre, identificaram-se alguns alunos com receio em realizar alguns dos elementos mais básicos, tal como é o caso dos rolamentos à frente e à retaguarda. Para além disso, existem diversos alunos com dificuldades nos aspetos críticos associados à ginástica de solo, pelo que será fundamental enquadrar a abordagem a esta modalidade de forma ponderada e promovendo estratégias que levem a ultrapassar os medos e à correção dos erros.

No que toca ao estilo de ensino para a aula de ginástica, foi promovido essencialmente o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino por tarefa (Goldberger, Ashworth & Byra, 2012). Ainda segundo os mesmos autores, podemos considerar a abordagem do estilo de ensino recíproco numa fase posterior, do desenvolvimento da sequência gímnica. Apesar de não serem “alargados os horizontes” na abordagem a esta UD, esta metodologia visa, essencialmente, garantir a segurança dos alunos, já que se enquadram alguns elementos gímnicos de dificuldade acrescida e necessária intervenção do professor, não podendo estar atento à totalidade das estações.

Com a intenção de se pretender enfatizar a compreensão do jogo ao nível tático na modalidade de badminton, os autores referem que os modelos dos jogos reduzidos podem ser vistos como uma abordagem adequada ao desenvolvimento das capacidades de adaptação e de consequente sucesso em contexto de jogo (Singh, Raza & Mohammad, 2011).

Nada obstante, sendo identificada a necessidade de se desenvolver a coordenação motora tanto na modalidade em epígrafe como no âmbito transversal, é pertinente proporcionar momentos de maior contacto com o volante e raquete, utilizando pequenos desafios que aumentam o número de ações realizadas com o objeto de jogo.

Ainda que se tenha inicialmente desenvolvido uma abordagem para a valorização das capacidades criativas e do desenvolvimento do trabalho em grupo em termos da UD de dança, não se verificou um resultado ajustado ao que se pretendia em termos gerais. Assim sendo, de acordo com o feedback da orientadora cooperante, achamos por bem redirecionar o processo de ensino-aprendizagem para uma vertente baseada na reprodução, tendo em linha conta a transmissão dos conteúdos. Assim sendo, pretende-se ajustar o nível e o grau de confiança dos alunos para com a atividade propriamente

dita, pelo que a maior autonomia neste caso será prejudicial à aquisição de conhecimentos e capacidades.

Relativamente à abordagem privilegiada, através da apresentação de conteúdo audiovisual, é utilizado maioritariamente a educação rítmica, favorecendo de forma plena a consciência do ritmo e o controlo dos movimentos (Batalha, 2007), através da coreografia proposta.

De maneira a atribuir uma abordagem aproximada ao Modelo de Educação Desportiva de Siedentop, o referido torneio foi desenhado de modo a atribuir, de forma controlada, a corresponsabilização dos alunos pelo seu processo de ensino-aprendizagem, suscitando ainda outras capacidades, onde se destaca a capacidade de trabalho em grupo e autonomia. Tal como foi referido anteriormente, a estratégia utilizada passou por utilizar algumas das características empregues no referido modelo já que, fazendo um ponto da situação em termos globais, a grande maioria dos alunos não revelava autonomia suficiente para a aplicação deste modelo. Outro dos aspetos a considerar é que este torneio teve o intento de agregar um conjunto de momentos competitivos na quase totalidade das modalidades abordadas ao longo do ano letivo, havendo apenas parte de 1 aula de 45 minutos para os alunos discutirem entre si algumas abordagens e treinar procedimentos para a realização da competição dos jogos desportivos coletivos de invasão na aula seguinte.

O Modelo de Educação Desportiva, conforme descrito por Metzler (2017), foca-se na aprendizagem de modalidades desportivas através de diversas perspetivas e funções, destacando conceitos, princípios, estratégias, táticas, responsabilidade pessoal e comportamento social. No contexto prático, foram atribuídas diferentes funções, como treinador, árbitro e jogador, para promover uma compreensão abrangente das modalidades. Por este modelo promover a integração de todos, foi possível integrar uma aluna com atestado médico, que desempenhou funções na arbitragem, colaborando na organização e no controlo dos jogos.

Durante o Torneio Final, as equipas designaram árbitros e treinadores para cada modalidade, priorizando a função de árbitro como estratégia de valorização das capacidades dos alunos. O envolvimento dos alunos na arbitragem, inicialmente com a possibilidade de ter um colega de confiança como 2º árbitro, resultou num aumento da motivação e autonomia ao longo do torneio. A relação entre o aumento da motivação e o desempenho dos alunos está alinhada com a dedicação à tarefa, conforme discutido por Sinelnikov e Hastie (2010). O texto sugere que, numa abordagem semelhante ao Modelo

de Educação Desportiva, conforme proposto por Gouveia e colaboradores (2020), podem-se aprimorar significativamente a proficiência dos alunos nas suas capacidades.

Sendo a única UD transversal ao ano letivo, e também em função da sua elevada pertinência em termos de saúde e bem-estar para os alunos (ACSM, 2018; Gouveia, Gouveia & Freitas, 2014) a aptidão física foi colocada em prática através de diversas formas, com o principal intuito de manter ou aumentar a motivação dos alunos perante esta componente. Para além de se dedicarem momentos específicos para o desenvolvimento das capacidades associadas à aptidão física, normalmente na ativação ou retorno à calma dos alunos, nos próprios exercícios das unidades didáticas desenvolvidas ao longo do ano letivo se desenvolveu as referidas capacidades.

Ao nível da resistência e da velocidade, tendo contextualizações semelhantes dependendo da velocidade com que se realiza a contração muscular, foram utilizadas principalmente duas estratégias. Primeiramente, procurou-se integrar a corrida aeróbia em integração com a mobilidade articular numa fase de ativação dos alunos. Posteriormente, foram utilizados os jogos lúdicos, através de, por exemplo, o jogo do galo em que os alunos têm de correr para deixar o seu cone para vencer o jogo. Neste tipo de abordagens, em que se criaram grupos de trabalho de 4 elementos, 2 em cada equipa, o tempo de empenhamento motor acaba por ser bastante elevado e solicita primeiramente a velocidade, passando posteriormente à resistência em função dos sucessivos sprints para vencer o jogo. Fazendo uma comparação de abordagens, apesar de se correr mais riscos através da 2ª metodologia, esta eleva a motivação dos alunos para a tarefa e faz com que os mesmos aumentem o potencial de melhoria das suas capacidades físicas.

Quanto à força, foram utilizados dois tipos de estratégias semelhantes, tendo em conta o trabalho de força com o peso corporal (flexões de braços, agachamentos com/sem salto, polichinelos, abdominais, prancha, etc.). Primeiramente, a abordagem centrou-se na explicação e exemplificação dos exercícios, definidos no tempo através do relógio, terminando à voz. Numa fase posterior, de maneira a dar resposta à problemática da motivação, passou-se a utilizar músicas com definição temporal. Deste modo, a música acaba por se tornar um elemento motivador para os alunos, sendo que a definição do tempo através da música acaba por facilitar o foco do professor na ajuda e correção dos aspetos críticos do exercício.

Tal como se mencionou anteriormente, a flexibilidade pressupõe o carácter dinâmico ou estático, utilizando-se diferentes metodologias, em conformidade com os objetivos. No que diz respeito à flexibilidade dinâmica, foram demonstrados os

movimentos balísticos a ser realizados pelos alunos, considerando a flexão e extensão da totalidade dos segmentos corporais. Nesta fase, é reforçada a pertinência de iniciar os movimentos com pequena amplitude, aumentando gradualmente. Após a parte fundamental da aula, no retorno à calma, passa-se a ter em conta a flexibilidade estática, fazendo alongamentos prolongados enquanto se revêm, simultaneamente, os conteúdos da aula.

Por fim, ao nível da destreza geral, associada à coordenação motora, para além de ser equacionada em termos da generalidade das unidades didáticas, foi especialmente enfatizada na parte dos jogos lúdicos, nomeadamente na corrida de deslocamentos alternados no ginásio. Desta maneira, exige-se que os alunos sejam capazes de fazer uso da sua coordenação motora para a realização do percurso no menor tempo possível, respeitando as regras de deslocamento (ex: deslocamento em aranha, carrinho de mão, pé-coxinho, etc.).

Numa reflexão final, destaco a pertinente ideia de Metzler (2017) ao afirmar que não existe "uma única melhor forma de ensinar" (No "one Best Way" to Teach). Essa abordagem, especialmente na EF, tem mais significado dada a diversidade de alunos e a necessidade de promover competências físicas abrangentes requerem uma abordagem flexível e variada no ensino.

O reconhecimento de que os alunos não podem ser instruídos sempre da mesma forma e que a participação em diferentes atividades de aprendizagem é crucial destaca a importância da variedade e da adaptabilidade no processo educacional. O desafio reside em promover múltiplos outcomes de aprendizagem, abrangendo os três domínios de aprendizagem, enquanto se lida com alunos com habilidades diversas e um programa curricular diversificado. A compreensão de que cada conteúdo ensinado, visando alcançar diferentes outcomes de aprendizagem para grupos distintos de alunos, exige uma adaptação constante na abordagem de ensino. Isso implica uma mudança na forma como se ensina para garantir que os alunos aprendam de maneira eficaz e agradável. Essa necessidade de adaptação reforça a importância de dominar e utilizar diversos modelos de ensino. A flexibilidade e a capacidade de escolher o modelo de ensino mais adequado para cada situação são cruciais para atender às necessidades específicas dos alunos e garantir um processo de aprendizagem significativo e envolvente.

Em síntese, a reflexão sobre a abordagem de Metzler destaca a complexidade do ensino na EF, enfatizando a importância de uma abordagem diversificada, adaptável e fundamentada na compreensão e aplicação de diferentes modelos de ensino para alcançar

os melhores resultados educacionais para os alunos. Esta também é a mensagem que eu retiro desta experiência.

5.2.3. Conteúdos de Ensino

Em termos práticos, este tópico acaba por se centrar como um dos aspetos fundamentais ao EP, já que agrega um conjunto de fatores que determinam a eficácia e eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, Metzler (2017) ressalva ainda a pertinência da adoção de uma progressão sustentada e lógica dos próprios conteúdos de ensino e do impacto que isto tem nos resultados alcançados através das UD, em direta relação com o processo de ensino aprendizagem. Assim, a escolha dos conteúdos de ensino, para além de estar enquadrada perante o documento orientador das AE, deverá também rentabilizar os recursos materiais e especiais da instituição de ensino, equacionando ainda a rotação das instalações desportivas. Para além do mais, a avaliação inicial (AI) que se realizou aos alunos permitiu identificar uma série de potencialidades e fragilidades decorrentes, presumivelmente, da privação de alguns conteúdos de ensino que foram limitados durante a anterior situação pandémica. Assim sendo, a análise realizada permitiu orientar o respetivo planeamento dos conteúdos de ensino para as principais fragilidades que foram identificadas. Em função do planeamento por semestres, foram considerados os seguintes conteúdos de ensino:

- 1º Semestre – JDC-I, Voleibol, Ginástica, Desportos de Combate e Atletismo.
- 2º Semestre – Desportos de Combate, Atletismo, Dança e Badminton.

Complementarmente, importa considerar que a componente da aptidão física foi abordada ao longo de todo o ano letivo, com momentos específicos dedicados a este efeito ou indiretamente através do desenvolvimento natural das atividades no contexto das modalidades. Posto isto, foram equacionadas, naturalmente, as AE para o respetivo ano de escolaridade da turma, destacando as capacidades motoras condicionais e coordenativas (resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral). Para além da conotação direta com as capacidades físicas dos alunos, existe um elevado potencial de se revelarem alterações positivas na composição corporal dos alunos, da sua qualidade de vida e bem-estar como ainda da sua autoconfiança (ACSM, 2018; Mendonça, Mendes, Carvalho & Rodrigues, 2018).

No final do 2º Semestre foi realizado um torneio entre a turma, durante 9 tempos letivos, onde se abordaram todas as modalidades lecionadas ao longo do ano letivo com o intuito de fomentar a capacidade de trabalho em equipa e a responsabilidade dos alunos, entre outras capacidades pessoais e sociais.

Dado que a ponderação para os elementos finais classificativos é delineada em Conselho de Turma e distribuído entre a componente sócio afetiva (30%), das atitudes e valores, e a componente cognitiva (70%), são destacados os tópicos que se almejam desenvolver ao longo do ano letivo. Assim sendo, na vertente sócio afetiva, são elementos a considerar a responsabilidade (10%), a autonomia (8%), a intervenção (7%) e a sociabilidade (5%), tópicos estes que englobam e avaliam outros subtópicos específicos, como a assiduidade, a pontualidade o espírito de iniciativa, entre outros. Esta especial valorização da vertente socio afetiva vai ao encontro dos objetivos e planeamento traçados pela escola, pelo que os próprios professores tendem a adotar metodologias que desenvolvem esta componente.

No que toca ao domínio cognitivo deu-se uma adequação da avaliação em relação aos elementos e unidades didáticas de cada um dos semestres. Em termos práticos foram utilizadas diversas e variadas ferramentas com a finalidade de desenvolver esta componente, nomeadamente através de pequenos questionários, trabalho em grupos fora do contexto da aula, ficha de observação e, acima de tudo, através do questionamento. Esta ferramenta, que deverá ser utilizada pelo professor de uma forma adequada ao longo da aula, permite realizar um constante ponto da situação em relação à compreensão dos alunos acerca de determinada temática. Assim, o professor pode, de forma efetiva, verificar se está a utilizar a estratégia mais adequada para a transmissão de conteúdos, em termos pedagógicos, especialmente no que se refere à componente cognitiva e sócio afetiva (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2011), pelo que a compreensão dos alunos é vital e será o objeto em avaliação (Harvey & Goudvis, 2000).

Tendo por base os aspetos anteriormente mencionados, as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo tiveram os seguintes objetivos e conteúdos:

Tabela dos Conteúdos de Ensino

Matéria de Ensino	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos de Ensino
Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e melhorar a aptidão física e a 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as capacidades condicionais previstas nas AE (flexibilidade, velocidade, resistência e força), bem como as capacidades coordenativas;

	<p>composição corporal dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as implicações do sedentarismo ou da prática regular de atividade física desportiva para a saúde e bem-estar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os aspetos críticos em termos de postura corporal na execução dos exercícios propostos.
JDC Invasão	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas tendo em linha de conta o objetivo do jogo, aplicando e entendendo os princípios inerentes, não só como praticante, mas também como árbitro/juiz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de jogo de cada uma das modalidades inerentes; • Em termos ofensivos, realizar a receção, enquadramento ofensivo, condução de bola/drible, passe, desmarcação e finalização conforme a leitura da situação; • Em termos defensivos, marca o adversário escolhido e, enquanto guarda-redes (quando aplicável), enquadra-se com a bola e o alvo que defende de modo a impedir a finalização da equipa adversária.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas tendo em linha de conta o objetivo do jogo, aplicando e entendendo os princípios inerentes, não só como praticante, mas também como árbitro/juiz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de jogo da modalidade; • Escolher e aplicar as ações favoráveis ao êxito pessoal e de grupo, de acordo com as indicações transmitidas; • Entender as principais características associadas ao serviço, passe, receção e finalização; • Em situação de cooperação com todos os colegas, manter a bola em jogo, utilizando os princípios supramencionados;
Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Compor, analisar e realizar destrezas elementares de solo em esquemas individuais, aplicando ainda critérios de correção da técnica, expressão e combinação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar, isoladamente ou em sequência, os seguintes elementos gímnicos: cambalhota à frente (terminando a pés juntos/ pernas afastadas); cambalhota à retaguarda (terminando a pés juntos/ pernas afastadas); passagem por pino, partindo da posição deitado ventral no plinto; subida para pino; roda no plinto e posições de flexibilidade variadas;
Desportos de Combate	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição, garantindo a segurança própria e do seu opositor, de acordo com as regras inerentes ao combate; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir com as regras do combate pré-estabelecidas, respeitando a integridade do seu adversário; • Conhecer o objetivo do combate e ética inerente ao lutador;

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as regras do combate enquanto árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar a leitura dos adversários e adequar as estratégias ao contexto em questão (ao nível da preensão, percussão e misto); • Saber e aplicar o significado das ações e sinais transmitidos pelo árbitro.
Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar e analisar elementos inerentes à modalidade, nomeadamente nos saltos, corridas e lançamentos, cumprindo com os aspetos críticos inerentes a cada uma das disciplinas propostas, não só enquanto praticante como também na função de árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas de modo a garantir as condições de segurança e a preparação, arrumação e preservação do material; • Efetuar corridas de velocidade, de estafetas e de transposição de pequenos obstáculos, cumprindo os aspetos críticos inerentes; • Realizar saltos em comprimentos e em altura, cumprindo os aspetos críticos inerentes; • Efetuar o lançamento da bola (semelhante ao lançamento do peso) e do projétil (semelhante ao lançamento do dardo).
Badminton	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar as ações técnico-táticas da respetiva modalidade enquadradas perante as situações apresentadas, tanto em situação de jogo individual como a pares; • Identificar e regular o jogo em termos de pontos e infrações, desempenhando a função de árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os colegas nas situações de exercício e jogo propostas, aceitando as tomadas de decisão e falhas inerentes, tratando também os adversários com respeito; • Regras de jogo da modalidade, desempenhando funções enquanto praticantes e árbitros; • Utilizar os diversos tipos de batimento, pega e serviço de acordo com a leitura, objetivo e regulamento do jogo, adequando as ações à situação de jogo; • Enquadrar a posição base e movimentação de acordo com a situação de jogo.
ARE - Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar, compor e realizar atividades rítmicas e expressivas, seguindo as seqüências de elementos técnicos elementares, seja a nível individual seja em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os companheiros, incentivando a sua participação ativa nas danças tradicionais e nas atividades rítmicas expressivas; • Conhecer a origem cultural e histórica das danças, valorizando a sua pertinência para formação pessoal e social do indivíduo; • Tendo por base os aspetos críticos dos elementos técnicos elementares propostos, realizar e coordenar os movimentos integrados no registo musical, dando fluidez ao movimento, tanto no âmbito individual como em grupo.

Tabela 1. Conteúdos de Ensino.

Ao nível da abordagem dos referidos conteúdos de ensino, procurou-se privilegiar os modelos, métodos e estilos de ensino já referidos no ponto anterior. Deste modo, foram equacionadas particularmente cada uma das modalidades e/ou unidades didáticas de maneira a potenciar o proveito do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pela missão que a instituição de ensino apresenta.

Relativamente à aptidão física, foram utilizados os dados recolhidos através do projeto EFERAM-CIT, tendo se identificado as principais lacunas dos alunos da turma nas diversas componentes analisadas. Assim sendo, o planeamento desta UD, transversal ao ano letivo, teve em linha de conta a melhoria das capacidades físicas condicionais que revelaram índices mais baixos, impactando diretamente na composição corporal dos alunos. Em função dos alunos apresentarem algumas resistências à prática de exercício físico, procurou-se integrar os mesmos de uma forma lúdica e competitiva, levando a um natural incremento da motivação intrínseca para as tarefas propostas.

Quanto aos JDC-I, nomeadamente o futebol/futsal, andebol e basquetebol, através da avaliação diagnóstica realizada com o auxílio da gravação dos exercícios em situação de jogo, verificaram-se uma série de limitações nos alunos, sobretudo no que diz respeito à interação entre a equipa. Este acaba por ser um “resultado natural” da privação de algumas modalidades e do distanciamento físico imposto, que se revelou nos anos anteriores devido à pandemia Covid-19. Então, esta foi a primeira UD a ser abordada, enfatizando-se sobretudo a questão da ocupação racional do espaço.

Mantendo-se nos JDC, neste caso o voleibol, a avaliação diagnóstica dos alunos revelou alguma heterogeneidade acentuada. Posto isto, houve uma grande valorização do processo constante de diagnóstico, prescrição e controlo no decorrer da própria aula, conforme o nível de cada um dos alunos. Em termos globais, mesmo no caso dos alunos com melhores capacidades nas ações técnicas, revelaram-se algumas dificuldades no entendimento tático e regulamentar do jogo, situação esta que foi colmatada através da utilização de outro tipo de abordagens ao voleibol, tal como é o caso do *Smashball*.

Relativamente à modalidade de ginástica, pelo facto dos alunos muitas vezes não compreenderem que o risco real das situações dinamizadas é muito superior ao risco percecionado, houve necessidade de se proceder a uma abordagem mais cautelosa da UD. Por um lado, registou-se um menor tempo de empenhamento motor para os alunos, mas por outro lado, foi garantida toda a segurança e ajudas para a execução dos elementos gímnicos, sobretudo os elementos gímnicos de maior dificuldade e risco. Ao nível dos próprios conteúdos, de maneira planeada e contextualizada, abordou-se apenas a ginástica

de solo, em função das limitações identificadas nos elementos mais básicos da referida UD. O intento desta abordagem passou por garantir, nesta fase, as competências mais básicas de coordenação, desde a simples execução do elemento até ao foco nos aspetos críticos. De modo a valorizar o trabalho autónomo e não presencial, os alunos foram solicitados a criar, desenvolver e apresentar uma sequência gímnica de 6 elementos, partindo dos elementos já abordados nas aulas.

No que concerne ao atletismo e aos desportos de combate, optou-se por realizar uma UD PTM de maneira a rentabilizar o tempo da aula e evitar a desmotivação por parte dos alunos para as referidas matérias. Deste modo, o atletismo baseou-se nos respetivos conteúdos programáticos previstos nas AE relativas ao respetivo ciclo de ensino e os desportos de combate com algumas adaptações no que concerne ao que se encontra pré-estabelecido. As referidas adaptações visaram solicitar a montagem de estratégias, a tomada de decisão, capacidade de adaptação e o conhecimento dos seus próprios limites em situações críticas (Almada et al., 2008). Para tal, foram utilizados um conjunto de jogos que simplificam os desportos de combate, mas que mantém a sua simbologia em termos do respeito pelo próximo e autoconfiança, que idealmente serão pertinentes para formar jovens mais capazes e produtivos para a sociedade (Vieira, Fernando, Apolinário & Lopes, 2014). Por outro lado, no atletismo, procurou-se aplicar os princípios do “atletismo jogado”, fomentando o espírito competitivo através de quadros competitivos, registo de resultados e análises comparativas entre estes mesmos resultados, tendo em linha de conta a perspectiva de Lopes e colaboradores (2016). Ao nível da interligação entre estes conteúdos de ensino, tornou-se mais rentável a organização da aula através da criação de estações definidas no tempo ou na própria tarefa, facilitando o controlo da aula e permitindo uma maior disponibilidade para a atribuição de *feedbacks* aos alunos.

Relativamente à UD de badminton, procurou-se realizar uma abordagem com especial valorização do entendimento dos conceitos gerais do jogo, das regras, da coordenação motora e óculo-manual. Complementarmente, através do desempenho de funções de árbitro promovido durante a UD, é valorizada também a vertente social e pessoal em questões como a autoconfiança, capacidade de tomada de decisão, autoridade, entre outros. Apesar do planeamento inicial prever a realização das aulas no ginásio da escola, o espaço disponível revelou-se algo limitador para o empenhamento motor de todos os alunos em simultâneo, pelo que se optou por realizar as aulas num espaço exterior em que, pontualmente, houve interferência do meio.

Quanto à última UD do ano letivo, antes de se proceder ao Torneio Final entre a turma, colocou-se as atividades rítmicas e expressivas associadas à dança. De forma propositada foi colocada como a última UD do ano letivo de maneira a fomentar a confiança com e entre os alunos, como também de maneira a incidir perante os níveis de motivação em relação ao referido conteúdo. Posto isto, tendo já sido identificada a resistência dos alunos à dança, procurou-se numa fase inicial abordar em termos teóricos a história e envolvência da dança, destacando as suas mais valias no contexto social, pessoal, afetivo, profissional, entre outros, dando exemplos práticos de figuras públicas associadas ao desporto profissional que praticam dança para melhorar as suas capacidades. Assim, foi possível desconstruir parcialmente a visão perante esta UD, que foi posteriormente introduzida de forma gradual e com especial foco para os comportamentos desviantes e pressão dos pares, por serem elementos altamente inibitórios da ação dos alunos.

5.3. Controlo e Avaliação

No que toca ao processo de avaliação da turma, é fundamental, em primeira instância, compreender a contextualização do âmbito legal da mesma. Deste modo, em termos de momentos formais de atribuição de nota aos alunos, estão compreendidos quatro momentos distribuídos ao longo do ano letivo, integrados igualmente nos dois semestres. Sendo que dois momentos têm um carácter informativo (avaliação intercalar) e os outros dois momentos um carácter expressamente avaliativo, é pertinente entender quais as implicações que a avaliação intercalar pode ter no processo final da avaliação. Assim sendo, para além da avaliação ter um carácter informativo para os alunos e encarregados de educação, em determinadas situações poderá tomar proporções da própria reflexão e mudanças de comportamento e atitudes dos alunos, elevando o grau de importância para este momento de avaliação.

Equacionados os respetivos momentos de avaliação anteriormente mencionados, bem como o planeamento anual e semestral explanado no tópico anterior, há a considerar a respetiva grelha de avaliação aplicada a cada semestre. Neste âmbito, a mesma grelha de avaliação é sujeita a aprovação, na medida em que podem registar diferenças em termos da valorização de determinadas componentes em detrimento de outros. Então, no que refere ao estabelecimento percentual das componentes, foi definido a nível do ano letivo que as atitudes e valores, que pressupõem os tópicos da responsabilidade,

autonomia, intervenção e sociabilidade, têm uma valorização de 30% da nota de cada semestre. No que refere aos restantes 70%, os mesmos são definidos pelo próprio professor da disciplina, que neste enquadramento efetuou a divisão das componentes de acordo com o número de aulas de cada UD, entre outros fatores de valorização das unidades didáticas.

Relativamente ao 1º semestre, foi compreendido 5 principais elementos de avaliação, 4 correspondentes às unidades didáticas e 1 à área de conhecimento teórico em específico. Neste âmbito, foi dada maior preponderância às áreas dos jogos desportivos coletivos (26%), em função de se tratar de duas unidades didáticas distintas e com elevada proporção em termos das aulas do semestre (futebol, basquetebol e andebol numa só UD e voleibol numa UD distinta). A 2ª componente com maior destaque foi a ginástica, com 20% dos valores atribuídos em relação ao final do semestre, estando proporcional ao tempo letivo dedicado à respetiva UD. No que diz respeito ao atletismo e desportos de combate, foi atribuída uma ponderação de 7% em cada modalidade, tratando-se uma UD PTM que irá ter continuação ao longo do 2º semestre. Por fim, referente ainda ao 1º semestre, integra-se a componente teórica, considerando não só o momento formal de avaliação efetuado como também os conhecimentos teóricos, através das questões, aplicadas essencialmente na revisão de conteúdos no início e final da aula.

Quanto à avaliação do 2º semestre, manteve-se naturalmente, tal como mencionado inicialmente, a proporção da atribuição percentual às atitudes e valores (30%) e aos conhecimentos (70%). Relativamente à área dos conhecimentos, consideraram-se essencialmente 6 tópicos, com ponderações ajustadas ao número de horas de carga letiva e importância atribuída ao nível do trabalho não presencial. Exatamente no que diz respeito a esta componente, do trabalho não presencial, optou-se por integrar a vertente mais teórica na componente do “modelo de educação desportiva” (15%), que compreendeu não só o Torneio Final como também os conhecimentos dos alunos. Mantendo-se a proporção de 15%, as atividades rítmicas expressivas e o badminton surgem também com um mesmo grau de importância em termos da avaliação final, de acordo com o número de aulas e solicitações realizadas aos alunos. Com menor ponderação neste semestre, são integrados o atletismo e os desportos de combate, por haver um menor número de carga letiva atribuída, em função de se ter iniciado a abordagem a esta UD já no 1º semestre. Por forma a valorizar ainda a flexibilidade curricular, através do projeto desenvolvido com a disciplina de TIC, os alunos foram devidamente avaliados nesta componente, que integrou ambas as disciplinas.

Relativamente à avaliação inicial e final das componentes inerentes a cada uma das unidades didáticas e às modalidades integrantes (quando se trata de unidades didáticas PTM), foi desenvolvida uma ficha que integra as principais componentes das referidas modalidades. Para o enquadramento e desenvolvimento de cada uma das respetivas fichas, procedeu-se a uma avaliação meticulosa das AE de cada uma das áreas, integrando os elementos que são enfatizados com maior importância. Em determinadas situações, foram englobados elementos que constam não só do nível introdutório das modalidades como também do nível elementar.

No que concerne às principais dificuldades da aplicação de uma avaliação inicial dos alunos (AD), é o próprio desconhecimento do nome dos alunos que leva a maior dificuldade na aplicação de fichas de observação *in loco*. Posto isto, em paralelo com o par de estágio, foi aplicada uma metodologia de AD dos alunos que visava essencialmente aferir o nível dos alunos de uma forma rápida e eficaz. Assim sendo, após a aula de apresentação inicial, onde se integrou também a aplicação de testes e questionários do projeto EFERAM-CIT, procedeu-se nas duas aulas seguintes (3 tempos letivos – 135 minutos) à avaliação inicial dos alunos, de modo a orientar os objetivos e planos de aula de forma adequada às características gerais e individuais da turma. Tendo em consideração as dificuldades supramencionadas, optou-se por atribuir um colete numerado a cada um dos alunos e efetuar a gravação dos exercícios propostos na aula. Assim, foi possível aferir no pós aula as reais competências e debilidades dos alunos, sendo que a sua análise poderia sair algo enviesada em função da dificuldade de identificar os alunos e verificar a sua performance simultaneamente. Para além disso, ao nível da realização, monitorização e desenvolvimento dos exercícios, por não ser necessário estar a realizar uma avaliação constante dos alunos, houve uma maior abertura para a rentabilização do tempo de aula, já que se abordaram 6 modalidades distintas nestes 3 tempos letivos. Nada obstante, sabendo que existe um maior número de modalidades a ser abordadas, a sua avaliação diagnóstica será realizada posteriormente, antes do início da respetiva UD, porque numa fase posterior a identificação dos alunos por parte do professor será mais fácil e irá naturalmente rentabilizar o processo sem necessidade de proceder à gravação das aulas.

5.3.1. Avaliação Diagnóstica e Final

Sabendo da transversalidade da aplicação das avaliações diagnósticas e finais nas diversas modalidades, existe uma componente integrada exclusivamente numa UD, mas que apresenta um caráter de evolução contínua ao longo do ano letivo, neste caso a aptidão física dos alunos. Neste âmbito, ao contrário das UD e modalidades integradas nas fichas de AD e final, esta aferição do nível e evolução dos alunos terá por base a aplicação do protocolo do EFERAM-CIT, sendo que o mesmo é aplicado tanto no início do ano letivo como no final do mesmo.

No que diz respeito à conceção de cada uma das fichas de AD e final, que se repetem tanto no início como no final de cada das unidades didáticas e/ou modalidades, será pertinente enfatizar alguns fatores. Ao se delinear uma ficha de AD e final, têm se como intuito aferir a evolução dos alunos ao nível da sua performance nas componentes identificadas, que devem, idealmente, destacar todos os elementos constantes das modalidades. Como aspeto fundamental à análise destes elementos, será de elevada importância retirar ao máximo a influência do observador no papel avaliativo, procurando se focar em elementos plenamente definidos. Assim sendo, para cada uma das componentes em análise, que poderá variar de acordo com a modalidade e UD, o professor deverá categorizar as componentes perante o “1- não realiza”, “2 – realiza com dificuldade”, “3 – realiza”, “4 – realiza bem” e “5 – realiza muito bem”. Posto isto, para cada uma das seguintes unidades didáticas ou modalidades, podem ser consultadas as respetivas fichas de observação.

5.5.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem por objetivo informar o professor acerca do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, enquadrando o mesmo perante as estratégias de ensino utilizadas, perante as dificuldades reveladas pelos alunos. De acordo com Prudente (2014), o mesmo enfatiza que a avaliação formativa deverá ter em conta o controlo do processo educativo, através de uma constante orientação e respetiva adequação à fase de aprendizagem.

Tendo por base o parágrafo anterior, podemos considerar que a avaliação formativa terá um papel regulador da ação do professor ao longo do ano letivo, almejando controlar o processo de aprendizagem dos alunos, com a finalidade de promover a evolução dos alunos.

No âmbito do contexto escolar, foi aferido e classificado o nível dos alunos quanto aos domínios Psicomotor, Cognitivo e Sócio Afetivo através das “Atitudes e Valores” (responsabilidade, autonomia, intervenção e sociabilidade) bem como do “Domínio Motor e Cognitivo” (prática das aulas e conhecimentos). Esta informação pode ser consultada em anexo, através da respetiva tabela.

5.5.3. Avaliação Sumativa

No que toca à avaliação sumativa, a mesma tem uma fundamentação legal e teórica, sendo atribuídas percentagens correspondentes aos aspetos que mais se pretende incidir na referida turma. Posto isto, será esta mesma avaliação que irá ser representativa das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos no final, neste caso, do semestre ou ano letivo (Simões, Fernandes & Lopes, 2014).

Assim sendo, nesta fase são expressas as avaliações que desenvolveram ao longo do semestre ou ano letivo, tal como foi anteriormente mencionado, seguindo os critérios já discutidos ao nível da AD e final, bem como a avaliação formativa.

Atitudes e Valores (30%)										Domínio Motor e Cognitivo (70%)				
Responsabilidade (15%)					Autonomia (5%)		Intervenção (5%)	Sociabilidade (5%)			Matéria 1 (x %)	Matéria 2 (x %)	Matéria 3 (x %)	Conhecimentos (10%)
Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento das Tarefas	Cumprimento das Normas	Material Necessário	Persistência	Espírito de Iniciativa	Intervenção Adequada	Empatia e Respeito	Solidariedade e Cooperação					

Figura 1. Tabela da Avaliação Sumativa.

5.4. Assistência a Aulas

5.4.1. Introdução

Para efeitos do cumprimento do plano de EP no contexto do MEEFBS, a observação das aulas revela-se como sendo um dos pontos obrigatórios a considerar pelos professores estagiários. Deste modo, a atividade em epígrafe compreende o acompanhamento e relatório de observação a pelo menos 20 aulas, sendo que destas é obrigatório efetuar, pelo menos, 2 observações à turma de 2º ciclo, onde iremos estar empenhados também na prática letiva.

A observação e reflexão assumem-se como sendo dos principais aspetos inerentes à formação e aprendizagem. Por este motivo, no contexto do ensino da EF, para além de se revelar pertinente realizar uma autoavaliação do trabalho desenvolvido, importa ainda equacionar a observação a terceiros, entendo as suas tomadas de decisão, metodologias, entre outros, associados ao processo de ensino de aprendizagem.

Segundo refere Serafini e Pacheco, citados por Martins (2011), o processo e capacidade de observação estão relacionados com a observação para posteriormente ensinar, para aprender a investigar e para adquirir hábitos reflexivos enquanto professores. A capacidade de regulação do foco atencional será pertinente na medida em que, na imensidão de informações que se pode retirar do meio, serão naturalmente percecionadas e retiradas aquelas com pertinência para o contexto de observação pretendido.

Com a realização deste tipo de atividades de observação, pretende-se que os observadores melhorem as suas capacidades observativas e reflexivas em torno da gestão do processo de ensino-aprendizagem, que compreendam as implicações práticas das diferentes metodologias utilizadas pelos professores de EF e que, acima de tudo, sejam capazes de aprimorar a sua intervenção tendo por base as diferentes nuances consideradas na observação de outros professores.

Enfatizando os aspetos discutidos anteriormente, a observação e assistência das aulas poderá assumir um papel de real mudança de paradigmas, de autorreflexão e autocrítica, com base na análise de outro tipo de abordagens, proporcionados por outros professores. Assim sendo, não deverá ser descurada a importância desta componente tanto no contexto do EP como no âmbito da posterior integração no meio laboral.

5.4.2. Metodologia

Ainda que tenham sido inicialmente referidas e propostas 20 observações de aula com contexto obrigatório, em função do delineamento de conteúdos realizado pelo par de estágio, considereei pertinente aumentar o número de observações para 23. Sendo que o referido par de estágio tem a necessidade de realizar o mesmo processo de observação a outros professores, foi delineada uma ficha de observação em comum, a utilizar por ambos.

No que toca às referidas aulas e professores observados, importa considerar o seguinte:

- Observação de aulas do par de estágio: 18 aulas;
- Observação de aulas de professores mais experientes: 4 aulas;
- Observação de aula de outro núcleo de estágio: 1 aula.

Quanto à construção do instrumento de observação, foram considerados os elementos propostos na UD de Pedagogia do Desporto, do 2º ano de Licenciatura em Educação Física e Desporto. A proposta é baseada na contextualização de Piéron (1982) e Carreiro da Costa (1995), procurando enfatizar os 5 principais tópicos, nomeadamente:

- Apresentação dos conteúdos (7 critérios atribuídos);
- Organização (4 critérios atribuídos);
- Feedbacks (2 critérios atribuídos);
- Afetividade (5 critérios atribuídos);
- Observação silenciosa (3 critérios atribuídos).

O delineamento dos critérios para cada um dos tópicos teve em linha de conta aspetos específicos mencionados por Pieron e Carreira da Costa, neste caso expressos nos conteúdos da UD de Pedagogia do Desporto. No total, foram considerados 21 critérios de êxito para cada uma das componentes, sabendo que, em determinados casos agregaram-se componentes segundo a sua pertinência no contexto. Estes mesmos critérios foram avaliados da seguinte forma: 1 – não realiza; 2 – realiza e 3 – realiza bem. Complementarmente, foi criado um espaço para a atribuição de observações da aula, constando alguns elementos que o observador considere pertinente.

Escola	Ano/Turma			Observando	Data/Hora				
Observador									
Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Função de Ensino	Critérios	Avaliação		
		1	2	3			1	2	3
Apresentação dos Conteúdos	Apresenta quais os objetivos da aula, efetuando um balanço no final da mesma.				Feedbacks	Utiliza maioritariamente os feedbacks aprovativos ao invés dos desaprovativos.			
	Enuncia os conteúdos e atividades de maneira precisa, clara e objetiva ao longo da aula.					Procura transmitir feedbacks específicos, focando essencialmente o processo ao invés do resultado.			
	Utiliza um método de apresentação da informação adequado.				Afetividade	Trata os alunos pelo nome.			
	Rentabiliza as paragens para apresentação dos conteúdos e atividades.					Valoriza o esforço dos alunos em prol dos objetivos, elogiando-os.			
	Descreve como deve ser realizada a ação e os critérios de êxito para os conteúdos e atividades.					Procura manter um tratamento uniforme perante todos os alunos.			
	Coloca-se corretamente em relação à turma e ao meio envolvente.					Evita a crítica e a ironização dos alunos perante os seus colegas.			
	É capaz de captar e manter a atenção dos alunos.					Com as suas ações, procura criar um clima de aula positivo.			
Organização	Adequa os exercícios ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino.				Observação Silenciosa	Posiciona-se adequadamente, mantendo os alunos no seu campo visual.			
	Rentabiliza ao máximo o tempo útil de aula.					Observa a prestação dos alunos readaptando ou aprimorando estratégias que tornem o processo ensino-aprendizagem mais eficiente.			
	A organização do espaço de aula é adequada.					Após transmitir o feedback, observa os efeitos do mesmo na prestação e inerente compreensão do aluno.			
	Evita colocar os alunos em situações de risco/perigo.								
Legenda: 1 – não realiza; 2 – realiza; 3 – realiza bem. Observações:									

Figura 2. Quadro de Assistência às Aulas.

5.4.3. Considerações Finais

A observação de aulas foi efetuada segundo o respetivo instrumento de observação mencionado anteriormente, sendo que ao nível dos resultados foi realizada uma avaliação essencialmente centrada nas observações e contextualização das aulas, em vez de uma análise estatística ao nível das componentes em análise. Importa referir que, por se tratar de uma amostra de relativa pequena dimensão, sobretudo no que toca aos professores mais experientes, as observações retiradas e resultados obtidos podem estar enviesados em função de uma contextualização e abordagem distinta à aula dos referidos professores mais experientes.

Quanto à apresentação dos conteúdos, o par de estágio procurou na grande maioria das situações seguir o padrão de apresentação de objetivos e balanço final, de uma forma transversal às matérias de ensino. Ainda assim, ao nível da captação, podendo este fator estar relacionado com a própria turma, a capacidade de retenção da atenção dos alunos não se apresentou sempre ao melhor nível. Em sentido inverso, verificou-se que os professores com maior experiência no ensino, apesar de revelarem não prestar tanta atenção à introdução dos objetivos e balanço final da aula, conseguem mais facilmente manter a atenção dos alunos, em função de uma natural autoridade já adquirida, presumivelmente, com a experiência letiva. Ao nível da rentabilização das paragens para apresentação dos conteúdos e atividades, acaba por ser difícil realizar um ponto de comparação entre as realidades de cada um dos professores, já que uma grande parte da turma do par de estágio revelava uma dificuldade de compreensão dos exercícios superior à usual, em função das suas limitações cognitivas devidamente diagnosticadas. Assim sendo, apenas posso enquadrar este tópico para o par de estágio como sendo adequado às limitações evidenciadas pelos alunos.

No que concerne ao tópico da organização, registou-se uma dificuldade acrescida para o par de estágio em adequar a aula aos alunos e à matéria de ensino. Estas dificuldades prenderam-se essencialmente com o nível dos alunos e os seus comportamentos de desvio na respetiva aula. Fazendo um transfere para o contexto dos professores com maior experiência, podemos ver que os mesmos naturalmente, até porque já conheciam a turma em questão, tiveram maior facilidade no delineamento dos exercícios de aula. Nada obstante, ao longo das aulas, o par de estágio revelou a adoção de um conjunto de estratégias, tendo em conta a organização da aula, que facilitaram a compreensão dos alunos e as respetivas dinâmicas de aula.

Quanto aos feedbacks, existe uma tendência natural do ser humano em ligar-se às afirmações negativas. Este aspeto, por estar tão ciente no par de estágio em termos da sua perceção na contextualização da observação da aula, foi facilmente combatido, revelando-se um reduzido número de incidências deste género, tanto no âmbito das aulas observadas como das restantes aulas que se acompanharam ao longo do ano letivo. Já no que refere aos professores com maior experiência, este aspeto acaba por passar despercebido, optando-se por diversas vezes pelo feedback desaprovativo. Apesar disso, não se notam implicações práticas deste tipo de abordagem nas aulas observadas. Quanto à especificidade dos feedbacks, notou-se que os mesmos foram privilegiados dependendo da matéria de ensino ou exercício abordado, havendo abordagens em que se abandona a especificidade e procura incentivar ao raciocínio dos alunos no que toca à sua própria prestação.

Quanto à afetividade, o destaque vai essencialmente para a observação das aulas do professor de 5º ano, em que, para além dos critérios em análise, o mesmo procura estabelecer uma boa relação e clima de aula com os alunos. Visto que este grupo de alunos integra ainda uma faixa etária mais jovem, não tendo atingido ainda a adolescência como nas outras turmas em que se observaram as aulas, a abordagem do professor acaba por ser a mais adequada aos alunos. Conforme foi possível verificar em contexto de aula, existe uma grande valorização da afetividade para os ciclos de ensino mais baixos, não se limitando apenas ao contexto da aula, extravasando para a interação com os alunos na pré e pós aula.

Por fim, sendo o tópico em que mais dificilmente se afere a posição do professor, a observação silenciosa acaba por se evidenciar como sendo uma das principais precursoras do sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Não havendo planos de aula perfeitos, os mesmos só podem ser avaliados ao nível da sua adequação de conteúdos e abordagem. Ainda assim, utilizando um mesmo plano de aula para a mesma turma numa contextualização semelhante, poderá haver sempre uma resposta distinta por parte dos alunos, seja em função de alguma discussão na aula anterior, por estar mais calor, pelo facto dos alunos terem teste, entre muitos outros. Assim sendo, amplifica-se a pertinência deste tópico, na medida em que o professor deverá ser capaz de fazer uso da sua análise e interpretação para posteriormente prescrever uma alteração as estratégias, variáveis ou outras dinâmicas da aula. Posto isto, fazendo uma comparação entre grupos, denotou-se que o par de estágio acaba por, invariavelmente, ter de proceder um maior número de adaptações em função das lacunas identificadas, de acordo com as características já

referidas acerca desta turma. Em sentido inverso, nas vezes em que os professores com maior grau de experiência necessitaram de readaptar a sua abordagem à aula, fizeram-no de uma forma mais autoritária, com tom de voz alto, privilegiando os feedbacks desaprovativos.

Em suma, tratando-se de contextualizações distintas na observação das aulas, identificaram-se conotações relativas às matérias e ciclos de ensino. Assim, é notório que a forma de abordagem dos professores terá características distintas segundo a sua perceção. Outro dos aspetos a enfatizar é a própria personalidade de cada professor, havendo um natural transference das características pessoais e sociais do mesmo para o contexto profissional, neste caso a lecionação das aulas de EF.

6. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

6.1. Enquadramento

As atividades de intervenção na comunidade escolar dizem respeito à realização de tarefas nos dias temáticos, planeados e desenvolvidos tanto pelo grupo curricular de EF como também pelo grupo da flexibilidade curricular. Posto isto, denota-se que as atividades desenvolvidas não foram única e exclusivamente direcionadas para o âmbito da respetiva disciplina de EF, mas aproximaram-se à mesma sempre que possível.

Tal como foi mencionado anteriormente, existe uma especial atenção à questão da aplicação dos jogos e dos princípios inerentes à EF, mas subsiste em maior proporção a valorização da componente social, do fair-play e da interação entre alunos e pessoal docente, sendo que em determinadas atividades integraram-se ainda os encarregados de educação e pessoal não docente. Assim, em linha com a caracterização desta instituição de ensino, é possível aferir que o planeamento de atividades está em linha com o PEE, na medida em que se procuram atenuar as debilidades identificadas no seio escolar.

Equacionando exclusivamente as atividades que se realizaram em termos práticos, em função das limitações meteorológicas que impediram duas das atividades, podemos considerar as seguintes:

1. Dia do Voleibol;
2. História Viva – Rota de Fernão Magalhães;
3. VII Corrida da Escola;
4. Dia do Basquetebol;
5. Dia das Multi-Atividades.

6.2. Objetivos

Apesar de se delinearem linhas comuns ao nível dos objetivos para parte das atividades, determinadas linhas orientadoras acabam por destoar das restantes. Desta maneira, há a considerar os seguintes objetivos:

Atividade	Objetivos
Dia do Voleibol	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver um torneio entre os diversos anos e turmas de ensino, aprimorando as capacidades dos alunos na modalidade;• Suscitar as questões da educação para a cidadania, fair-play e respeito pelos adversários e colegas de equipa.

História Viva Rota de Fernão Magalhães	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar os conhecimentos acerca da expansão marítima dos portugueses na época dos descobrimentos e as suas implicações; • Colocar em prática a interdisciplinaridade dos grupos disciplinares; • Desenvolver as noções de partilha, cooperação, colaboração e competição de forma saudável.
VII Corrida da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a importância da prática da atividade física e desportiva; • Solicitar as capacidades de autossuperação, cooperação e competição de forma saudável.
Dia do Basquetebol	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um torneio entre os diversos anos e turmas de ensino, aprimorando as capacidades dos alunos na modalidade; • Suscitar as questões da educação para a cidadania, fair-play e respeito pelos adversários e colegas de equipa.
Dia das Multi- Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar em prática a interdisciplinaridade dos grupos disciplinares; • Suscitar as questões da educação para a cidadania, organização, colaboração, cooperação, fair-play e respeito pelos adversários e colegas de equipa.

Tabela 2. Objetivos das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.

6.3. Planeamento e Tarefas Desempenhadas

As atividades enquadradas perante esta temática foram alvo de um planeamento e calendarização no início do ano letivo, seja no âmbito do grupo disciplinar de EF ou no grupo da flexibilidade curricular. Nada obstante, em função da necessidade de reajustamento de algumas atividades, essencialmente em consequência das condições meteorológicas, o planeamento de atividades sofreu algumas alterações, sendo que na totalidade foram colocadas em prática 5 atividades. Deste modo, há a considerar o seguinte planeamento e respetivas tarefas desempenhadas:

Dia do Voleibol	
Data: 14-11-2022	Local: Polidesportivo da Escola
Tarefas Desempenhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar o campo de jogo, a dinâmica de arbitragem, a interação entre jogadores e a transição entre jogos.
História Viva – Rota de Fernão Magalhães	
Data: 30-11-2022	Local: Polidesportivo e espaços exteriores da Escola
Tarefas Desempenhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar atividades físicas e desportivas para alunos, professores e funcionários, enquadradas em jogos lúdicos.
VII Corrida da Escola	
Data: 14-12-2022	Local: Jardins do Lido – Praia Formosa
Tarefas Desempenhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar os alunos no transporte dos mesmos até ao local da atividade;

	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenhar funções de juiz da modalidade, ao nível do registo dos tempos e do número de percursos realizados pelos alunos.
Dia do Basquetebol	
Data: 19-01-2023	Local: Polidesportivo da Escola
Tarefas Desempenhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar o campo de jogo, a dinâmica de arbitragem, a interação entre jogadores e a transição entre jogos.
Dia das Multi-Atividades	
Data: 21-03-2023	Local: Ginásio e Polidesportivo da Escola
Tarefas Desempenhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar a estação da atividade associada à modalidade de futebol/futsal, controlando a prestação de cada uma das equipas.

Figura 3. Tabela das Tarefas Desempenhadas nas Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.

Ao nível das atividades propostas pelo grupo disciplinar de educação, neste caso o Dia do Voleibol, Dia do Basquetebol e a VII Corrida Escolar, procurou-se implementar uma metodologia que visava corresponsabilizar os professores de EF na inscrição dos alunos e formação das equipas. Assim sendo, ao longo das aulas, cada turma foi visada individualmente, sendo que cada professor revelou um papel essencial na gestão do processo. Posteriormente, foi entregue a composição de cada uma das equipas aos professores responsáveis por realizar o calendário competitivo.

Relativamente às atividades fora do contexto do grupo disciplinar de EF, destaca-se a vertente da flexibilidade curricular tanto na História Viva – Rota de Fernão Magalhães como no Dia das Multi-Atividades. Primeiramente, no que refere à primeira atividade, houve uma colaboração entre todos os grupos disciplinares, numa atividade em que se envolveram os alunos dos diversos ciclos de ensino, professores e até mesmo funcionários. Dada a magnitude da atividade, houve uma grande valorização do planeamento, nomeadamente ao nível da distribuição das responsabilidades. Já no que refere ao Dia das Multi-Atividades, esta envolveu apenas a colaboração entre a disciplina de EF e de TIC. Neste âmbito, com o intuito de solicitar o desenvolvimento de competências, procurou-se colocar os alunos fora da sua zona de conforto em termos das tarefas a desenvolver. Posto isto, a principal característica passou por corresponsabilizar os alunos na vertente do planeamento e organização da atividade, especialmente na turma em que desenvolvi a prática letiva. Para além do mais, é de valorizar a vertente da utilização das novas tecnologias, tendo sido utilizado o suporte audiovisual no corredor da escola para apresentar cada uma das equipas e estar constantemente a divulgar a atividade e ainda apresentar os resultados obtidos em tempo real.

No que tange, em específico, ao planeamento do Dia do Voleibol, tal como foi mencionado anteriormente, os professores de cada turma do 2º e 3º ciclo da escola apresentaram o desafio e recolheram a listagem das equipas e jogadores de cada uma. Neste âmbito, importa referir que se poderia ter mais do que uma equipa por turma, desde que houvesse alunos inscritos suficientes para tal.

Com base nas equipas criadas, foi desenvolvido o calendário competitivo do torneio que posteriormente, no próprio dia, sofreu alterações em função do cancelamento da participação de algumas equipas. Posto isto, procurou-se acertar o calendário de maneira que se proporcionasse um adiantamento do mesmo, sendo uma tarefa algo complexa na medida em que é necessário ter em conta as equipas já em competição em cada jornada, os furos existentes na calendarização dos jogos bem como o descanso das equipas.

Quanto à coordenação dos jogos, os professores tiveram um papel essencialmente de supervisão do processo, ficando distribuído um professor por campo de jogo (que eram 3 campos). Estes procuraram dinamizar e acelerar o processo da passagem para a próxima jornada, selecionando ainda o árbitro para cada um dos jogos. Para além destes professores que controlavam cada campo, havia um professor que assumia o papel de coordenador de competição, apitando para o início e final do jogo, como também registando o resultado dos jogos (entregues pelos professores de cada campo) no respetivo placard.

Em termos competitivos, a competição foi desenhada de modo que todas as equipas se defrontassem entre si, dentro da sua categoria competitiva, vencendo quem tivesse mais pontos acumulados no final do dia.

Quanto à atividade da História Viva - Rota de Fernão Magalhães, houve uma grande envolvência dos professores e alunos na criação de decoração alusiva à temática, até mesmo ao nível da roupa a vestir por cada um dos participantes. Esta preparação levou algumas semanas, tendo sido utilizadas, maioritariamente, as aulas de educação visual para o desenvolvimento dos trabalhos de decoração supramencionados.

Quanto ao delineamento de funções, cada grupo assumiu uma dada tarefa e desenvolvimento de um projeto em específico, enquadrado perante a temática geral da atividade. Relativamente ao grupo disciplinar de EF, o mesmo centrou-se no desenvolvimento de jogos lúdicos enquadrados na época histórica que se pretendia retratar, ficando cada professor responsável por uma atividade.

Em relação à VII Corrida Escolar, por se tratar de uma atividade fora do perímetro das instalações da escola, com a necessidade de transporte para a mesma, foi efetuado, primeiramente, o levantamento dos alunos com e sem o passe escolar. Para aqueles que não tinham o passe escolar, foi solicitado, na secretaria da escola, os bilhetes para a viagem de ida e regresso. Tratando-se de um elevado número de alunos e professores, foi efetuado o pedido para a realização de um desdobramento do autocarro dos Horários do Funchal. Desta forma, o autocarro, seguindo o seu trajeto e horário normal, apenas levou os alunos e professores da escola, mantendo-se a dinâmica para o regresso.

De maneira a restringir eventuais comportamentos de desvio por parte dos alunos bem como para garantir a sua segurança, parte dos professores partiu para a montagem do percurso, sendo que os restantes ficaram com os alunos.

Previamente ao início de cada partida, foi assegurado a compreensão do delineamento do percurso, realizando uma volta a andar pelo mesmo. Posteriormente, garantindo as condições de segurança para a referida partida, foram segmentados os escalões para as devidas distâncias, realizando-se simultaneamente as provas dos escalões com igual distância.

Além dos professores fazerem parte da organização da corrida, procuramos utilizar os alunos mais velhos no direcionamento dos atletas em alguns pontos chave, em que se poderiam criar dúvidas no percurso. Neste âmbito, os alunos corresponderam ao positivamente ao desafio.

Passando ao Dia do Basquetebol, numa fase inicial, os professores de EF fizeram a abordagem aos seus alunos apresentando os aspetos fundamentais associados ao evento, tratando-se apenas dos alunos de 2º e 3º ciclo de escolaridade da escola. Após averiguar o interesse dos alunos e recolher a listagem das equipas, passou-se à fase de estruturação do torneio, desenvolvendo o calendário competitivo a ser empregue no dia da atividade. Ao contrário do que ocorreu no último dia dedicado ao voleibol, os elementos de cada equipa apareceram em grande número, assinalando-se apenas algumas faltas pontuais dos alunos.

Referente à organização dos jogos, os professores assumiram uma vez mais o papel de gestores do processo, atribuindo as tarefas de maior carácter prático aos alunos. Havendo um total de 3 campos de jogo, os professores foram distribuídos equitativamente pelos mesmos, com o intuito de gerir especialmente os elementos da mesa e o árbitro. Havendo uma rotatividade natural entre campos, os alunos a desempenhar a função de árbitro e elementos de mesa, registando o resultado, foram também estes gradualmente

alterados. Apesar disso, denota-se que havia a tendência por parte de alguns alunos em acompanhar determinadas funções de gestão de arbitragem.

Indo ao encontro da estratégia utilizada no dia do voleibol, os professores fizeram um uso adequado da sistematização do processo já realizado anteriormente. Assim sendo, havendo um professor a assumir o papel de coordenador geral, os restantes 3 professores, controladores dos campos ficaram responsáveis por auxiliar, quando necessário, os elementos da mesa e respetivos árbitros, bem como o coordenador geral ao qual seria entregue os resultados de cada jogo.

Em virtude das diferenças que se assinalam entre as turmas de 2º e 3º ciclo, bem como entre o 3º ciclo em si, foram delineadas categorias de acordo com o ano de escolaridade, atribuindo um maior equilíbrio a nível competitivo. Não havendo fases eliminatórias, apenas são contabilizados os pontos totais entre equipas, definindo o vencedor de acordo com a soma pontual.

Ao nível da conceção dos exercícios para as atividades do Dia das Multi-Atividades, o grupo disciplinar de EF procurou focar essencialmente o gesto técnico, desenvolvendo exercícios de cooperação entre a própria equipa. Desta forma, pretendeu-se quebrar os ideais de oposição entre equipas que são utilizados em quase todas as situações. Foram abordadas uma panóplia de modalidades, nomeadamente: basquetebol, futebol, badminton, voleibol, atletismo, ténis de mesa e jogos tradicionais. Cada uma das atividades foi controlada por um professor em particular, havendo a permuta entre atividades de acordo o tempo definido, rodando ao apito do professor coordenador. Complementarmente, ao nível do tempo despendido por equipa em cada estação, houve um incremento do tempo de empenhamento motor da equipa, estando todas em competição simultaneamente.

Após se realizar o período competitivo do turno da manhã, os alunos tiveram intervalo para almoçar, voltando novamente ao campo pelas 14h, sendo que neste período puderam consultar a tabela classificativa até ao momento, com base no site exposto e desenvolvido pela turma, no referido ecrã. Tendo os próprios alunos desempenhado um papel ativo na conceção do site, foi possível perceber que os mesmos acabaram por ficar com um sentimento de orgulho pelo trabalho estar a ser valorizado publicamente.

No final da atividade, foram somados os pontos, tendo sido anunciados os vencedores através do referido site, em exposição no ecrã grande do corredor da escola.

6.4. Considerações Finais

Ao nível do Dia do Voleibol, o desenvolvimento desta atividade, para os alunos, extravasa o desenvolvimento das capacidades associadas ao âmbito académico. Nesta ordem de ideias, são colocadas em prática as noções da vida social do aluno, por serem colocados num contexto controlado de desordem em torno do torneio, em que cada um deverá ter a autonomia e corresponsabilização perante o seu próprio processo de aprendizagem.

Também que no que tange ao referido processo de ensino-aprendizagem, o desempenho da função de árbitro será uma das principais mais valias da organização deste pequeno torneio, solicitando aos alunos, essencialmente, a capacidade de tomada de decisão. Ainda que não se possa fazer uma comparação do torneio com a abordagem baseada no modelo de educação desportiva, existem alguns fatores que são partilhados e que têm potencial motivador. Sendo uma das estratégias que visa aumentar a motivação intrínseca dos alunos para o desempenho da função de árbitro, ao se aplicar algumas metodologias inerentes ao referido modelo, notamos que os alunos, eventualmente, começam a voluntariar-se para o desempenho desta função. Assim sendo, podemos destacar este dia como sendo uma forma de promoção das práticas de arbitragem, assinalando-se algumas mais valias, a abordar no tópico da ação científico-pedagógica individual.

Num outro plano, visto que os alunos não têm aulas durante o período da tarde, alguns acabaram mesmo por abandonar a competição. De maneira a se solucionar esta problemática, poderão ser adotadas uma diversidade de estratégias, nomeadamente através de uma maior condensação do calendário competitivo, terminando as provas, por exemplo, no mesmo turno em que se começou.

Fruto de uma contextualização e semelhança evidente perante o dia do voleibol, importa agora considerar o Dia do Basquetebol. Naturalmente as considerações e principalmente os resultados obtidos através destas atividades terão uma grande aproximação, enfatizando-se essencialmente o desenvolvimento da componente social. Apesar disso, foram identificadas algumas diferenças relativas à própria contextualização da modalidade em si, nomeadamente pela questão do basquetebol considerar já o contacto entre oponentes, algo que não ocorre no voleibol.

Justamente no que diz respeito às diferenças contextuais em termos de arbitragem entre as modalidades já mencionadas, os alunos manifestaram um maior grau de incerteza

e desconforto nas decisões tomadas. Foi possível verificar que, mesmo assumindo características de liderança nos seus grupos sociais, os alunos que tenham assumido esta função revelam receio na intervenção perante o jogo. Nada obstante, houve uma conotação para com a motivação intrínseca dos alunos, na medida em que os próprios foram procurando desenvolver esta função, sem os requisitar diretamente ao longo do torneio. Apesar disso, considero que poderiam ter sido colocadas um conjunto de medidas, de fácil e rápida aplicação, que aumentariam a confiança dos alunos perante a sua função, nomeadamente:

- A segmentação das tarefas de arbitragem, cingindo-se apenas a componentes pré-definidas, em vez da totalidade do jogo (ex: preocupar-se apenas em assinalar as reposições de bola em jogo);
- O desempenho de funções a pares ou em grupo, aumentando o à-vontade dos alunos, podendo selecionar um colega da sua confiança para o auxiliar a arbitrar o jogo.

Outra das questões de passível reflexão é o próprio formato competitivo proporcionado pelos professores na organização do torneio. Neste âmbito, tendo sempre em linha de conta a motivação intrínseca como precursora do empenhamento e dedicação dos alunos, entende-se que poderá ser um fator dissuasor a impossibilidade de determinada equipa ser a vencedora do torneio por, através de uma infelicidade, ter perdido um encontro. Assim, pretende-se aumentar o grau de incerteza até ao final, pelo que se poderá optar, por exemplo, pelo seguinte formato:

- Fase de grupos, dividindo equitativamente as equipas por 2 grupos distintos;
- As equipas jogam entre si na fase de grupos, somando o maior número de pontos possível;
- De acordo com a posição obtida, cada equipa irá defrontar, em jogo a eliminar, uma das equipas do grupo adversário (por ex: 1ºA vs 4ºB; 2ºA vs 3ºB; 3ºA vs 2º B; 4ºA vs 1ºB);
- A equipa que ganhar, avança para disputar o jogo com outra equipa que tenha ganho o jogo e a equipa que perder irá disputar jogo de atribuição de lugares com outra equipa que tenha perdido.

Apesar das equipas teoricamente “mais fortes” saírem beneficiadas do sorteio, o facto é que deve ser valorizado o esforço e o mérito. Para além do mais, esta é uma prática comum ao nível da organização competitiva dos torneios. Assim sendo, colocando-se um

objetivo bem assente perante as equipas, independentemente do seu nível, irá ser potenciada a dedicação dos alunos perante a tarefa.

Em suma, sendo uma característica que a escola procura colocar em prática com carácter regular, há que dar valor na abordagem ao contexto competitivo, centrado numa base de valorização do fair-play, da corresponsabilização e dos resultados para além do jogo. Nada obstante, será pertinente também utilizar os resultados como forma de motivação e empenho na tarefa, assegurando ainda o respeito pelos adversários e colegas neste âmbito.

Enquadrando a História Viva – Rota de Fernão Magalhães, fazendo uma reflexão que transcende o desenvolvimento das atividades já mencionadas anteriormente pelos professores de estágio, é pertinente entender a magnitude e pertinência que estes projetos têm ao nível do impacto na comunidade escolar. Esta é uma forma de trazer os encarregados de educação à escola para que possam ver o trabalho que os seus filhos desenvolvem, tanto individualmente como em grupo. Por este motivo, tendo se verificado uma quantidade substancial de encarregados de educação e/ou familiares na escola para assistir às prestações dos seus educandos, consubstancia-se a possibilidade da valorização da escola como um todo.

Outra das questões inerentes a este projeto é a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, que é feita de uma até mesmo despropositada, em que estes naturalmente se vêm embebidos pela envolvimento da atividade. Apesar disso, verificou-se que, em casos pontuais, os alunos ficaram reticentes a utilizar as roupas que lhes foram atribuídas sob pena de serem alvo de chacota por parte dos seus colegas. Por este motivo, solicitou-se aos professores que também estes estivessem equipados a rigor, sendo um fator dissuasor para os alunos entrarem no espírito e usarem as devidas fatiotas.

Apesar da grande maioria dos professores se demonstrar bastante interessado e ligado a este projeto, houve casos pontuais de resistência. Sendo os professores os gestores do processo ensino-aprendizagem, será fundamental que, por vezes, saiam da sua zona de conforto pelo bem maior, neste caso o sucesso da atividade. Nada obstante, denotou-se uma excelente interação, dinamismo e boa disposição por parte da grande maioria dos professores, contribuindo para que os alunos e restante comunidade escolar usufruíssem e desfrutassem da atividade realizada.

No que tange à VII Corrida Escolar, a mesma apresenta um carácter regular e até mesmo tradicional ao nível do contexto da escola, desta feita com a integração do 1º ciclo de ensino. Não tendo conhecimento, além de praticante, do formato de organização deste

tipo de provas, foram consolidados, previamente, alguns elementos-chave por parte da orientadora cooperante, com o intuito de situar as funções de cada professor.

Não se assinalando especiais dificuldades ao nível da organização da prova, destacou-se por outro lado a organização do transporte dos alunos fora do contexto da escola. Neste âmbito, tal como foi assinalado anteriormente, é de grande pertinência impor alguma autoridade na contenção dos comportamentos de desvio, evitando situações de risco desnecessário.

Sendo uma atividade com o intento de promover um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, este evento poderia ser acompanhado de panóplia de outras ações e informações, idealmente dirigidas à generalidade da comunidade escolar. Por exemplo, afixando pela escola algumas frases e factos baseados em informação fidedigna sobre temas como a alimentação, a prática da atividade física, a saúde mental, etc., poderiam se potenciar a reflexão dos alunos acerca do seu estilo de vida. Outra das formas de consciencializar os alunos passa por convidar algum preletor à escola para realizar uma pequena sessão conjunta acerca dos aspetos principais associados a um estilo de vida saudável.

Julgo que a experiência de proporcionar uma atividade desta natureza fora do espaço da escola acaba por ser benéfico para o contexto de EP, assimilando algumas dinâmicas para o futuro profissional, nomeadamente no que refere ao transporte dos alunos. Paralelamente, a nível pessoal e social, existe uma muito maior proximidade aos colegas professores e alunos neste tipo de eventos, privilegiando o bom clima entre os mesmos.

Finalmente, no que se refere ao Dia das Multi-Atividades, sendo esta a última atividade integrada no contexto das atividades de integração na comunidade escolar, destaca-se em função da sua singularidade em termos da sua abordagem, quando comparada a outras atividades supramencionadas. Nesta ordem de ideias, é sem dúvida pertinente mencionar e refletir acerca de algumas mais valias que se integraram perfeitamente no delineamento do evento, mas mais do que ressaltar os aspetos positivos, é fundamental identificar os aspetos de potencial melhoria.

Exatamente no que refere aos aspetos a melhorar, considerando o tempo de empenhamento motor dos alunos, já foi anteriormente mencionado que todas as equipas se encontravam simultaneamente em atividade, ao contrário do que é possível colocar em prática noutras atividades. Apesar disso, é pertinente compreender que este empenhamento motor diz respeito a uma índole da equipa, sendo que a nível individual,

tratando-se de tarefas a pequenos grupos, a pares ou individual, denotou-se que por diversas vezes houve alunos que estiveram na expectativa de realizar atividade e acabaram por não a realizar, em função da tomada de decisão conjunta da própria equipa na escolha dos elementos a desempenhar as tarefas. Assim sendo, será pertinente reajustar a tomada de decisão ou, por outro lado, o feedback transmitido, solicitando um maior equilíbrio do número de tarefas realizadas por cada um dos elementos da equipa.

No que refere aos aspetos positivos, verificou-se um grande foco dos alunos na utilização das tecnologias digitais de comunicação, de acordo com o que estava estabelecido na disciplina de TIC. Por meio desta tarefa, foi possível conciliar algo do gosto dos alunos à própria tarefa da disciplina, sendo por diversas vezes uma limitação para o aumento da motivação intrínseca dos alunos para a escola. Em termos de desafios para o futuro, existe o potencial de se criar uma aplicação para os *smartphones*, na qual os alunos possam ter acesso a diversas informações sobre a composição das equipas, descrição das atividades, horários das atividades, entre muitos outros.

Fazendo uma análise geral e sucinta desta atividade, julgo que a resposta dos alunos foi bastante positiva em termos da adesão e resultados práticos que se obtiveram com a mesma. Estes resultados podem ser o transfere da inovação e da quebra de algumas conceções que por muitas vezes interiorizamos como o mais correto. Neste âmbito, consideraria que os dias das modalidades seriam, sem sombra de dúvidas, a melhor abordagem para um dia dedicado à EF e à promoção da cultura desportiva. Após ter realizado a atividade em epígrafe foram reconsiderados alguns ideais anteriormente bem assentes, ainda que o atual modelo utilizado no presente ano letivo careça, naturalmente, de um ajuste a diversos níveis. Em virtude disso, fica a mensagem que não se deverá assentar em nenhum momento com ideais e ideias já pré-concebidas porque, em função de cada contexto, poderá haver uma outra melhor alternativa.

7. Atividades de Integração no Meio

7.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma - Caracterização da Turma

7.1.1. Enquadramento

Através de uma correta leitura e interpretação dos alunos, e da forma como estes interagem entre si e com o pessoal docente e não docente, podem ser exponenciadas algumas capacidades e atenuadas algumas fragilidades. Em termos do planeamento anual, semestral e da própria aula individualmente, a caracterização da turma apresenta uma grande pertinência, na medida em que podem ser desenvolvidas estratégias e formas de atuação adequadas a um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente. Esta caracterização de turma não deverá compreender única e exclusivamente a componente dita científica porque, em função da experiência e conhecimento de outros professores acerca turma e das suas dinâmicas em anos anteriores poderá ser mesmo fundamental em termos da adequação do processo ensino-aprendizagem já mencionado anteriormente.

Seguindo o planeamento do EFERAM-CIT, de acordo com as indicações emanadas pelo seu coordenador, procedeu-se a uma avaliação ostensiva da turma, logo na 1ª aula e 5ª aula. Complementarmente, sem se considerar neste tópico a abordagem a esta temática, foi realizada ainda uma AD a quase todas as modalidades que se pretende abordar entre as referidas 1ª e 5ª aula, de modo a perceber o nível dos alunos nas mais diversas modalidades.

De acordo com o que está estabelecido ao nível das dinâmicas do curso de MEEFBS, a caracterização de turma desenvolvida foi apresentada aos docentes da turma em questão na própria reunião intercalar relativa ao 1º semestre. Segundo algumas das informações recolhidas e enfatizadas nesta reunião, foi possível confirmar algumas das perceções já retiradas e discutidas na reunião de início do ano letivo, havendo também novas nuances a ter conta, com base na recolha de dados realizada.

7.1.2. Objetivos

Em virtude dos aspetos supramencionados, temos como principais objetivos: a) caracterizar a turma em termos socioeconómicos; b) caracterizar a turma quanto à prática desportiva e à atividade física realizada pelos alunos; c) entender a posição adotada pelos alunos no que refere à disciplina de Educação Física; d) aferir os hábitos e estilos de vida

dos alunos, segundo os testes em epígrafe; e) compreender de que forma está estabelecida as relações interpessoais entre os alunos da turma.

7.1.3. Metodologia

De modo a dar resposta e a colocar em prática todo o processo de avaliação dos alunos das turmas dos professores em estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, procedeu-se a uma prévia formação ao nível de todas as componentes associadas ao projeto EFERAM-CIT. Realizada a respetiva formação, de maneira a aferir a fiabilidade dos resultados recolhidos numa vertente interpessoal e intrapessoal, foram efetuadas as devidas avaliações e analisados os valores de fiabilidade.

Em relação à organização das equipas de campo, o coordenador das avaliações elaborou um cronograma de acordo com as limitações horárias dos professores estagiários (em função das aulas dadas nas escolas) e os momentos de necessária avaliação nas turmas. A função de chefe de campo foi assumida pelo professor estagiário titular de cada turma, sendo responsabilidade do mesmo trazer ou coordenar o transporte do material como também a atribuição de funções para os restantes avaliadores.

De acordo com o protocolo de aplicação dos instrumentos de avaliação e a respetiva calendarização, no início do ano letivo (segundo a disponibilidade da equipa de campo) foram aplicados os seguintes instrumentos de avaliação:

- Questionário online para aferir o nível socioeconómico, estilo de vida, hábitos de saúde, posição acerca da EF e de um estilo de vida ativo bem como a prática desportiva e atividade física dos alunos;
- Questionário COGTEL, aplicado pelos avaliadores, para aferir a memória prospetiva, memória verbal a curto-prazo e a longo-prazo, memória de trabalho, fluência verbal associada à função executiva e ainda o raciocínio indutivo;
- Testes de aptidão física, nomeadamente ao nível do salto em comprimento sem corrida preparatória, senta e alcança, flexão de ombro, agilidade (4x10m), dinamometria, abdominais, flexões de braços, velocidade (20m), impulsão vertical, vaivém e equilíbrio dinâmico;
- Antropometria, ao nível da massa corporal, altura, perímetro da cintura e pregas de adiposidade corporal (tricipital, bicipital, geminal e abdominal).

Após 1 mês de aulas, e também de acordo com a calendarização dos momentos de avaliação do protocolo EFERAM-CIT, foram aplicados os restantes testes e questionários, nomeadamente:

- Questionário acerca da perceção sobre o professor de EF (aplicado pelo par de estágio, de modo a não influenciar a resposta dos alunos);
- Questionário sobre a própria perceção das competências pessoais e sociais;
- Teste sociométrico com foco para as relações interpessoais dos alunos da turma;
- Questionário relativo à motivação dos alunos para a aula de EF.

7.1.4. Apresentação de Resultados

7.1.4.1. Género e Idade

Considerando os dados recolhidos, a turma é composta por um total de 19 alunos, sendo estes maioritariamente do sexo masculino (12 rapazes e 7 raparigas). A média de idades cifra-se aproximadamente nos 13,4 anos de idade no momento da respetiva avaliação, sendo que a turma tem grande parte da sua representação etária nos 13 e 14 anos de idade (8 alunos em cada).

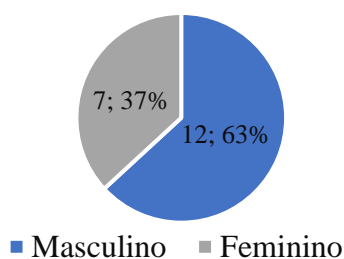


Figura 4. Dados Demográficos do Género.

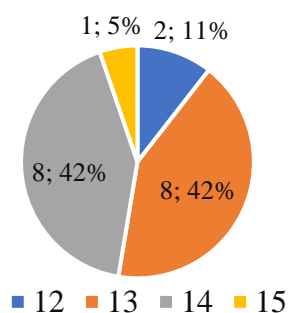


Figura 5. Dados Demográficos da Idade.

7.1.4.2. Patologias de Saúde e Necessidades Educativas Especiais

Quanto a este tópico, apenas 1 aluno apresentou limitações ao nível da do desempenho da atividade física, neste caso a Asma. Apesar disso, não está receitada qualquer medicação ou instrumento específico para esta patologia por não revelar grande impacto no aluno.

Em termos cognitivos, foi possível apurar que 5 alunos (aproximadamente 26,3% da turma) apresentam necessidades educativas especiais, com destaque para as dificuldades no funcionamento intelectual (4 alunos) mas também integrando a perturbação da aprendizagem específica associada à dislexia (1 aluno). De modo a colmatar estas dificuldades, as medidas de apoio implementadas para todos estes casos são universais e seletivas.

Apesar de se ter recolhido algumas informações da docente orientadora que a turma não apresenta grandes dificuldades na compreensão e realização dos exercícios propostos na aula de EF, será pertinente ter sempre em consideração que pode haver algumas condicionantes em termos cognitivos.

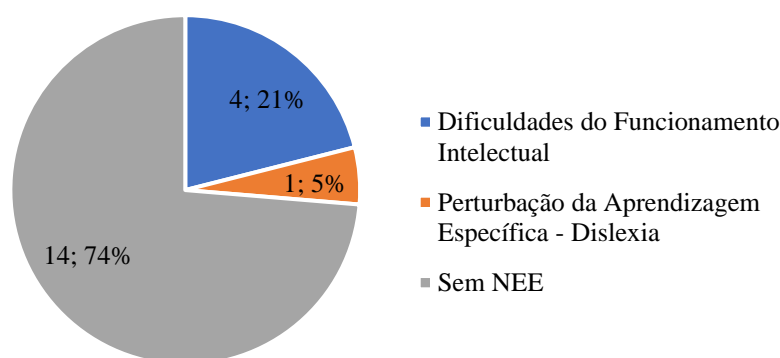


Figura 6. Necessidades Educativas Especiais.

7.1.4.3. Empregabilidade dos Pais

Tendo em linha de conta o gráfico abaixo, verificamos que existe 1 pai desempregado (5,3%), 2 pais inválidos (10,6%) e 2 situações (10,6%) em que a pergunta não se aplica, seja pelo aluno estar numa instituição para adoção, seja por falecimento. No que toca aos pais empregados, existe um total de 14 pais (73%). Em relação às mães, existem 2 mães desempregadas (10,6%) e 1 caso em que a pergunta não se aplica, neste caso pelo aluno estar numa instituição para adoção. Nos restantes 16 casos (84,2%), as mães estão neste momento empregadas.

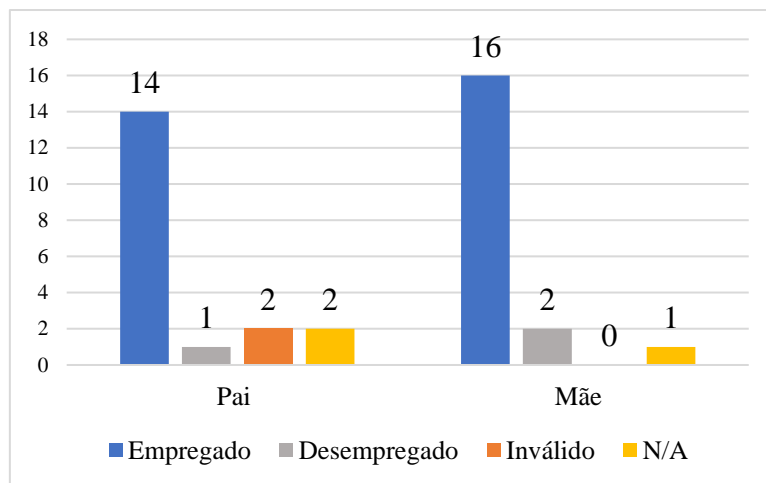


Figura 7. Empregabilidade dos Pais.

7.1.4.4. Ação Social Escolar

No que concerne à ação social escolar, podemos verificar que a maioria dos alunos não usufrui da mesma (n=12; 63%), 4 alunos usufruem do escalão 1 (21%) e 3 alunos usufruem do escalão 2 (16%).

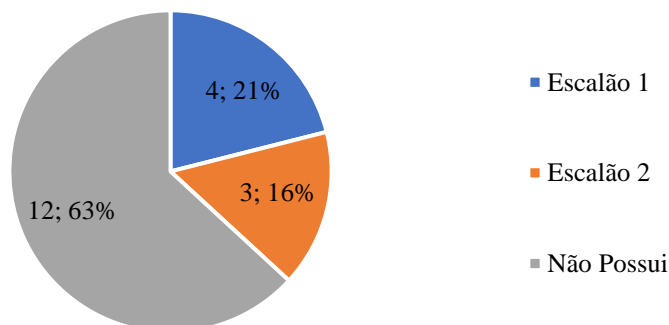


Figura 8. Ação Social Escolar.

7.1.4.5. Agregado Familiar

Relativamente ao número de pessoas do agregado familiar para além do próprio aluno, é possível aferir que 2 alunos vivem com mais 1 pessoa (10,5%), 7 alunos vivem com mais 2 pessoas (16,8%), 2 alunos vivem com mais 3 pessoas (10,5%), 3 alunos vivem com mais 4 pessoas (15,8%), 3 alunos vivem com mais 5 pessoas (15,8%) e que 2 alunos vivem com 6 ou mais pessoas (10,5%).

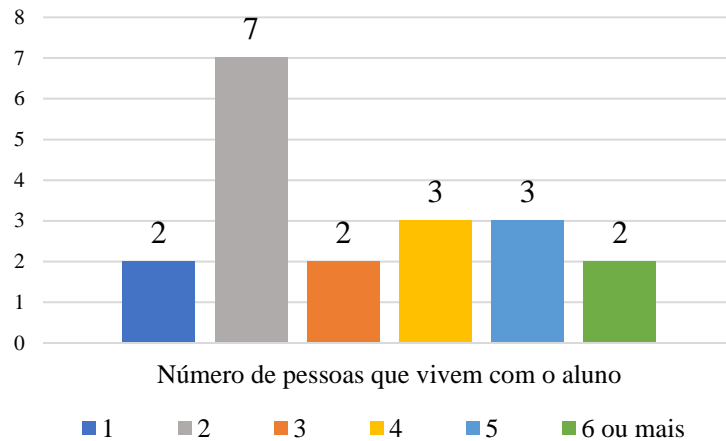


Figura 9. Agregado Familiar dos Alunos.

7.1.4.6. Percepção do Estado de Saúde

Quanto à percepção dos alunos acerca do seu próprio estado de saúde em geral, é possível verificar que 12 dos alunos refere estar com estado bom de saúde (63%), 5 alunos revelam estar num estado razoável de saúde (26%) e apenas 2 dos alunos demonstram sentir-se num estado de muito boa saúde (11%).

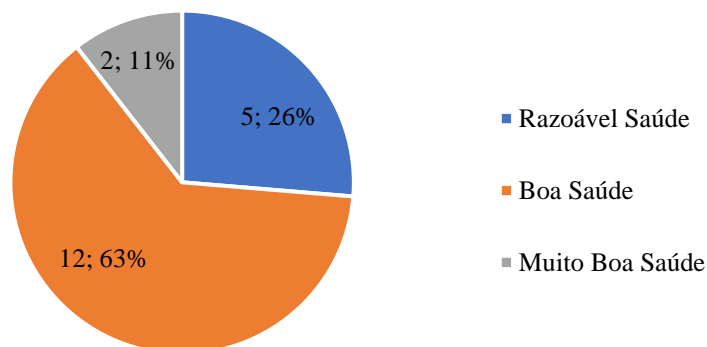


Figura 10. Percepção do Estado de Saúde dos Alunos.

7.1.4.7. Hábitos de Sono

Quanto aos hábitos de sono dos alunos, assinalam-se claras diferenças entre os dias de semana e os dias de fim de semana, não só no número de horas de sono como também nas horas do dia em que os alunos vão dormir. Neste âmbito, no que diz respeito aos dias de fim de semana, 5 alunos dormem menos de 8 horas (26%), 10 alunos dormem 8 a 10 horas (53%) e 4 alunos dormem mais do que as 10 horas diárias. Já no que refere aos dias de semana, 6 alunos referem dormir menos de 8 horas (32%) e os restantes 13 alunos mencionam dormir entre 8 a 10 horas.

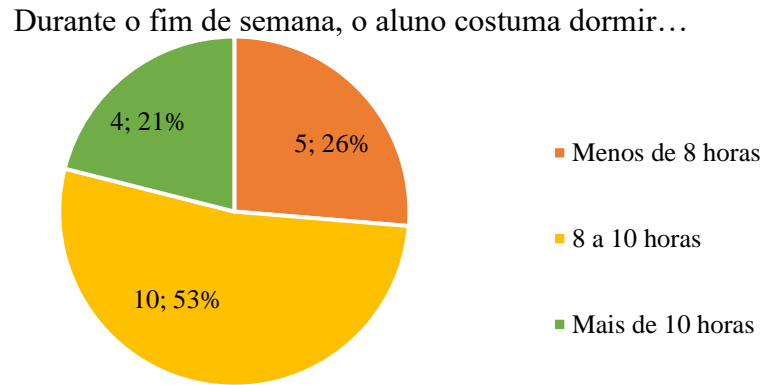


Figura 11. Horas de Sono Durante o Fim de Semana.

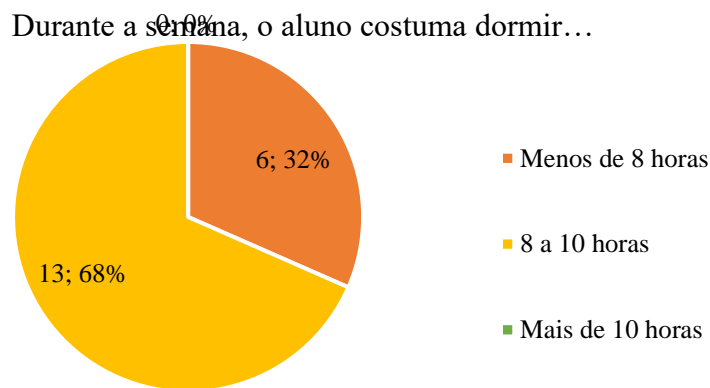


Figura 12. Horas de Sono Durante a Semana.

7.1.4.8. Deslocação Casa-Escola e Escola-Casa

Quanto aos resultados em termos do meio de transporte para e desde a escola, foi possível verificar que a maior parte dos alunos ($n=12$) costuma ir a pé para a escola, ainda que esse número tenha uma redução quando se trata do regresso a casa após a escola ($n=9$). Quanto à bicicleta, apenas 1 aluno mencionou utilizar a mesma para se dirigir à escola. Relativamente a quem vai até à escola de carro, foi possível identificar um total de 9 alunos, sendo que quando se trata do regresso a casa o número aumenta para 10 alunos. No que diz respeito ao autocarro e à mota, não existem diferenças no transporte para e desde a escola, visto que 8 alunos usam transversalmente o autocarro e 1 aluno também usa a mota.

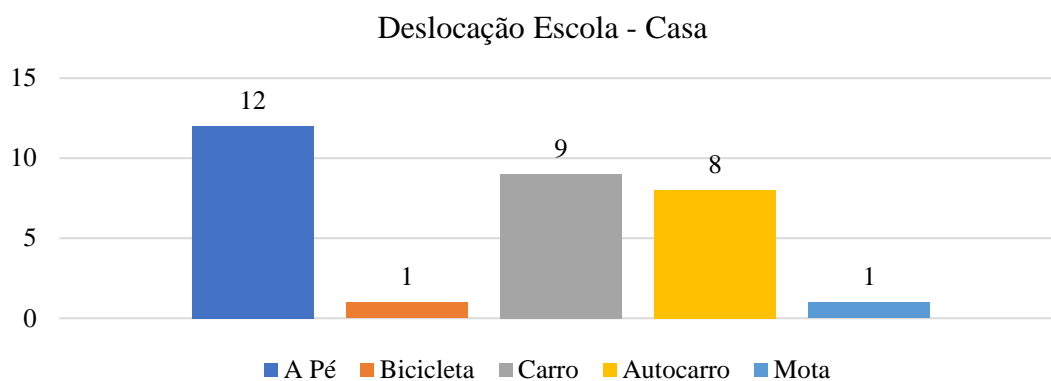


Figura 13. Meio de Transporte Entre a Escola e Casa.

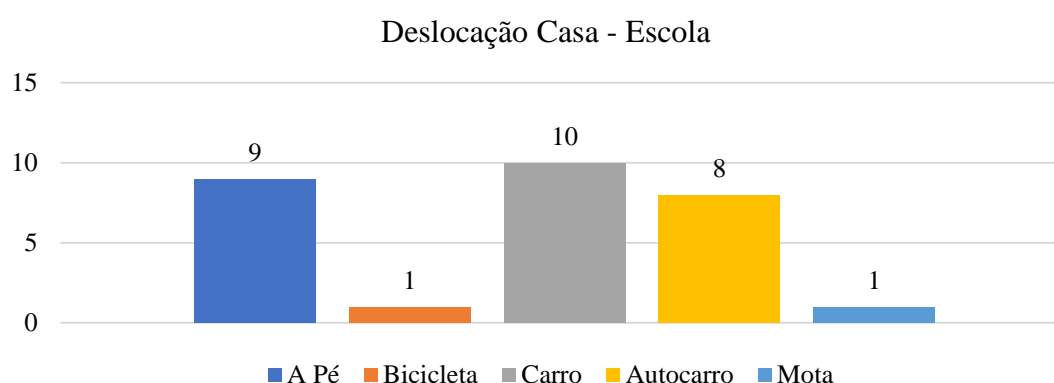


Figura 14. Meio de Transporte Entre Casa e Escola.

7.1.4.9. Gosto pela Escola e Perceção do Desempenho Escolar

Considerando a perceção dos alunos acerca do próprio desempenho escolar e ainda o gosto que têm pela escola, podemos identificar desde logo um padrão. Primeiramente, no que refere à perceção do desempenho escolar, 14 alunos consideram-se alunos médios (74%) e 5 alunos classificam-se como bons alunos (26%). No que toca ao gosto pela escola, e alunos referem não gostar nada da escola (16%), 5 alunos mencionam não gostar muito da escola (26%), 9 dos alunos enunciam que a escolha lhes é indiferente (47%) e ainda 2 alunos referem gostar bastante da escola (11%), sem que nenhum declare gostar mesmo muito.

Percepção dos Alunos Sobre o seu Desempenho Escolar

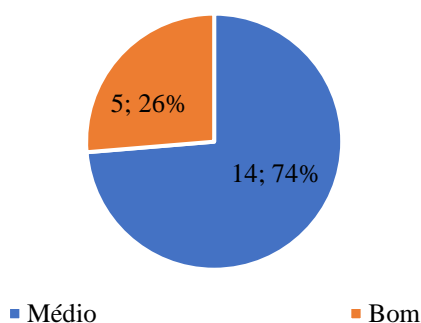


Figura 15. Percepção dos Alunos Sobre o Seu Desempenho Escolar.

Gosto dos alunos pela escola

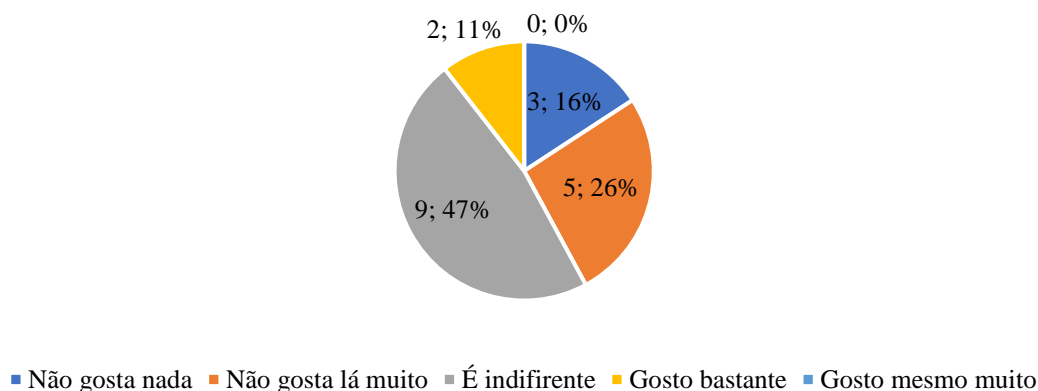


Figura 16. Gosto dos Alunos Pela Escola.

7.1.4.10. Gosto e Percepção Acerca da Educação Física

No que diz respeito à EF e à visão que os alunos têm acerca da mesma, podemos ver que, em termos gerais, não se destaca um especial gosto pela disciplina. Assim, em relação à percepção dos alunos sobre o seu desempenho na referida disciplina, 1 aluno refere estar inferior à média (5%), 7 alunos julgam enquadrar-se perante um nível médio (37%), 10 alunos consideram ser bons alunos em EF (53%) e apenas 1 aluno enuncia considerar ser muito bom (5%). Nada obstante, quanto ao gosto pela disciplina, 1 aluno refere não gostar nada (5%), 2 alunos mencionam não gostar lá muito (11%), 7 alunos descrevem como lhes sendo indiferente (39%), 4 alunos gostam bastante (22%) e outros 4 alunos enunciam gostar mesmo muito de EF (22%).

Percepção dos Alunos Sobre o seu Desempenho em Educação Física

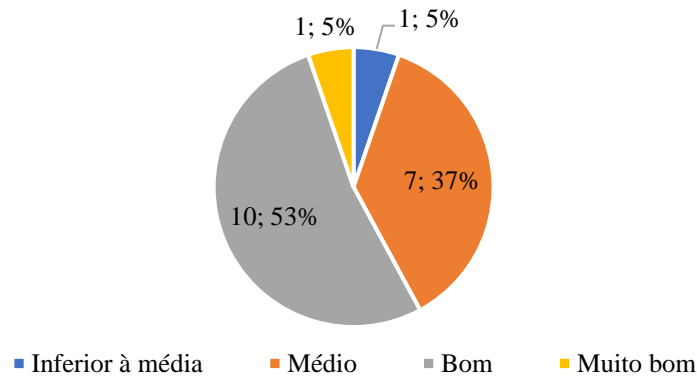


Figura 17. Percepção dos Alunos Sobre o Seu Desempenho em Educação Física.

Gosto dos alunos pela Educação Física

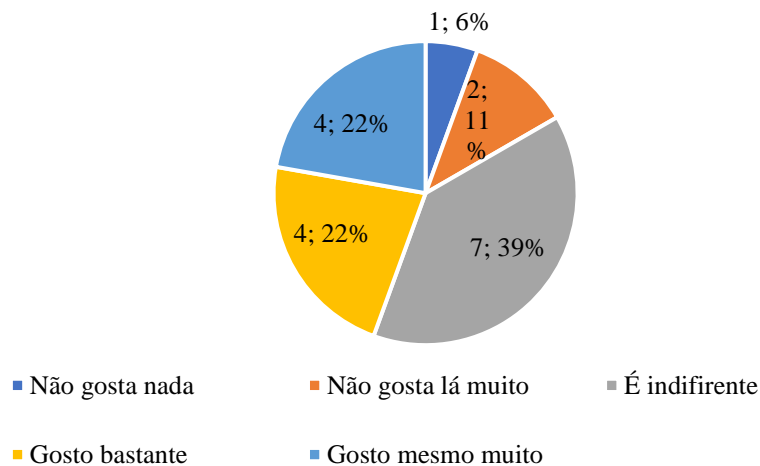


Figura 18. Gosto dos Alunos Pela Educação Física.

Outro dos indicadores acerca da percepção dos alunos sobre a EF, importa ter em consideração a importância atribuída à referida disciplina para a formação geral do aluno. Neste âmbito, foi claramente perceptível que os alunos julgam ser uma ferramenta importante na sua formação, já que apenas 5 alunos mencionaram não concordar nem discordar com a afirmação (26%), 9 alunos apontaram que concordam (48%) e outros 5 alunos referiram concordar completamente (26%). Apesar disso, em sentido contrário, a diversão em contexto de aula de EF acaba por sair algo desajustada ao grau de pertinência para a formação geral do aluno anteriormente mencionada. Deste modo, no que diz respeito à diversão, 1 aluno menciona discordar que se diverte na aula de EF (5%), 9 alunos referem nem concordar nem discordar (48%), 4 alunos que concordam (21%) e 5 alunos que concordam completamente (26%).

A Educação Física é importante para a formação geral do aluno

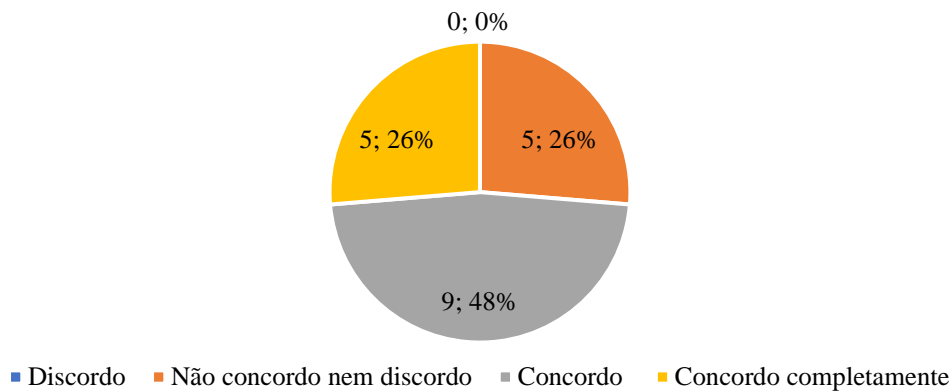


Figura 19. Valorização da Educação Física Para a Formação Geral do Aluno.

Divirto-me na aula de Educação Física

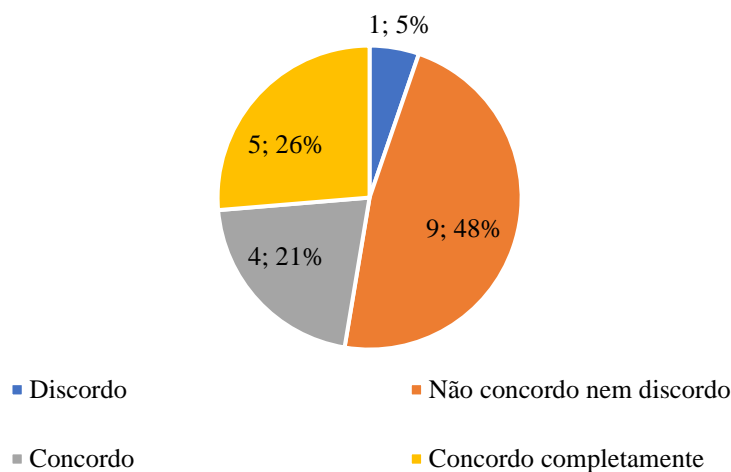


Figura 20. Diversão em Contexto da Aula de Educação Física.

7.1.4.11. Prática de Atividade Física

Sendo um dos principais indicadores de saúde a nível transversal das faixas etárias, é pertinente compreender qual o nível de atividade física dos alunos, excluindo a componente letiva da aula de EF. Posto isto, 4 dos alunos mencionaram nunca ou raramente realizar atividade física sem ser no contexto de aula, clube e associação, 3 alunos referiram apenas realizar em 1 vez por semana, 5 alunos enunciaram realizar em 2 vezes por semana, 2 alunos em 3 vezes por semana, 2 alunos descreveram realizar em 4 vezes por semana e 3 alunos destacaram realizar em todos os dias da semana, ainda que nenhum aluno mencione realizar 5 vezes por semana. Nada obstante, é pertinente

considerar a figura 20, sendo explícito que na realidade os alunos têm uns índices de prática de atividade física mais baixos quando equacionados apenas os momentos com duração igual ou superior a 60 minutos.

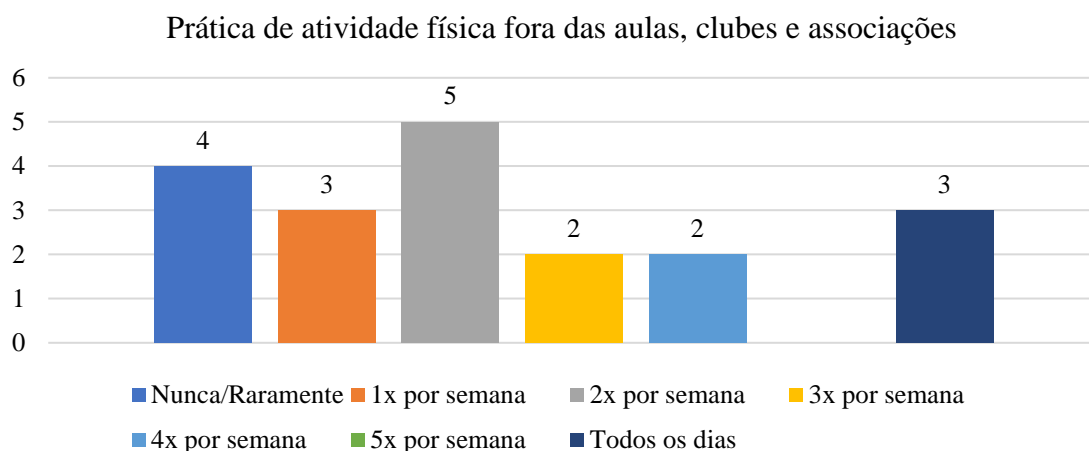


Figura 21. Prática de Atividade Física Fora do Contexto das Aulas, Clubes e Associações.

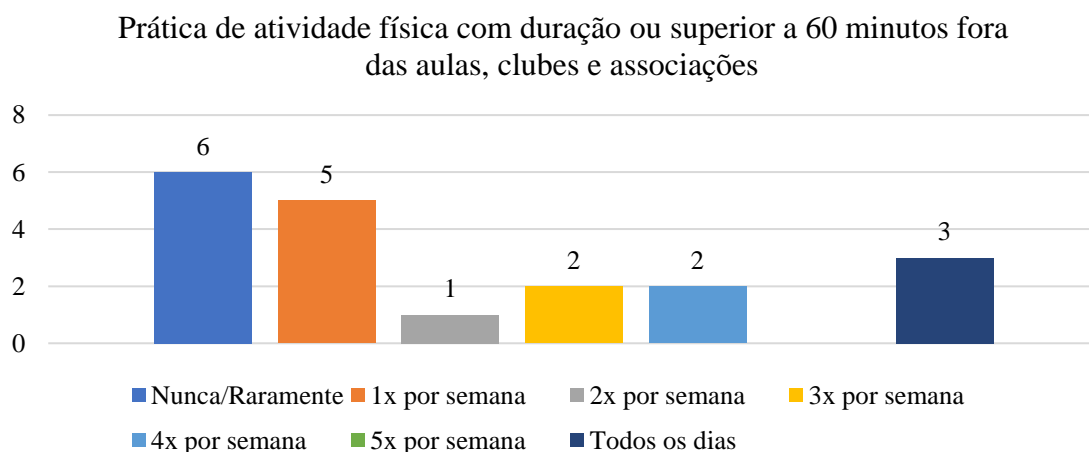


Figura 22. Nº de Dias de Prática de Atv. Física com Duração Sup. a 60m Fora do Contexto das Aulas, Clubes e Associações.

No que diz respeito ao contexto da prática de atividade física desportiva dos alunos da turma, 6 alunos integram o desporto escolar (30%), 3 alunos referem desenvolver a sua atividade num clube ou associação (15%) e os restantes 11 alunos não integram qualquer atividade física desportiva (55%).

Prática de atividade física desportiva no contexto de...

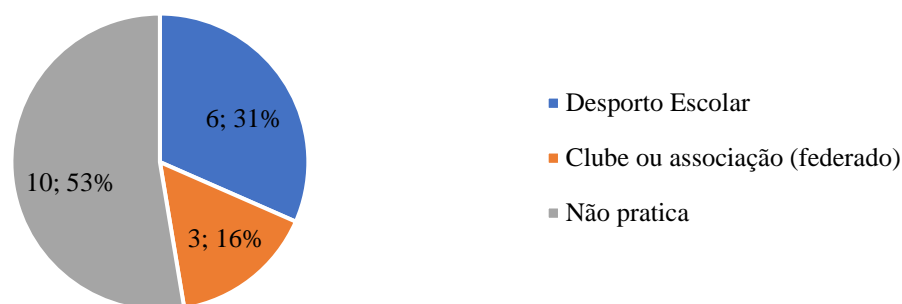


Figura 23. Contexto da Prática de Atividade Física Fora das Aulas.

7.1.4.12. Relações Interpessoais

De acordo com a metodologia do projeto EFERAM-CIT já explanada anteriormente, após 1 mês de aulas, os alunos foram submetidos ao teste sociométrico com a finalidade de aferir as relações de inclusão e exclusão da turma. Destacando outros aspetos, esta ferramenta é pertinente na identificação de um possível líder de turma, de grupos de amigos, entre outros.

Ao nível do diagrama de inclusão, as setas a azul dizem respeito à identificação de um colega confiável, em que existe uma maior ligação. Em relação às setas vermelhas, sendo estas bidirecionais, as mesmas significam que existe uma relação de reciprocidade, ou seja, ambos os alunos se mencionaram mutuamente em relação de inclusão.

Efetuada uma análise resumida ao diagrama de inclusão, é possível identificar que existe 1 principal grupo de inclusão composto por mais de metade da turma (10 alunos), ainda que não se identifique uma tão explícita conexão entre alunos. Ao contrário deste grupo, o grupo composto por 5 alunos apresenta uma muito maior conexão com diversas menções mútuas entre os seus elementos. Finalmente temos o grupo de 4 alunos em que, havendo apenas 1 menção mútua, é facto que os alunos acabam por mencionar entre si.

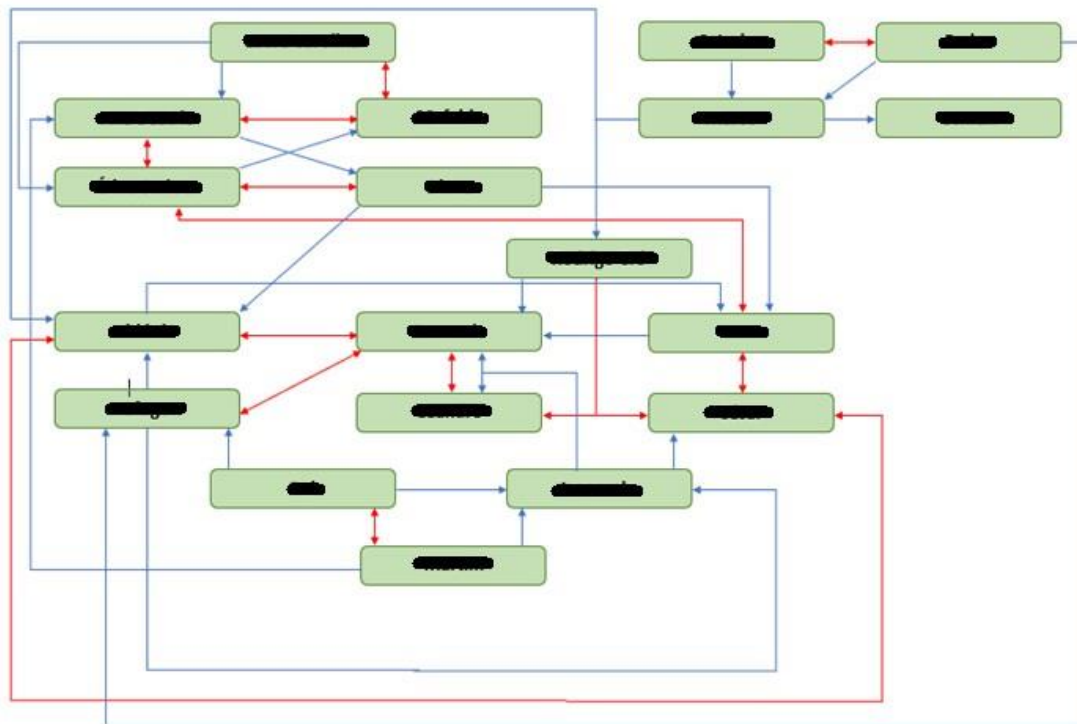


Figura 24. Quadro de Inclusão das Relações Interpessoais da Turma.

Através de uma diferente solicitação no teste sociométrico, procurou-se aferir quais os principais alunos com maiores índices de exclusão, sendo que neste âmbito se identificaram 6 alunos. Primeiramente, há que destacar os 2 alunos com maior índice de rejeição, neste caso representados a vermelho. Logo de seguida, existe 1 a laranja e 2 a amarelo, com maior número de indicações para exclusão. Finalmente, num tom mais claro, destacou-se 1 aluno que, apesar de ter um número relativamente baixo de nomeações, destaca-se dos restantes colegas. Em sentido contrário, a verde mais escuro, são identificados 4 alunos que não foram mencionados por ninguém para exclusão.

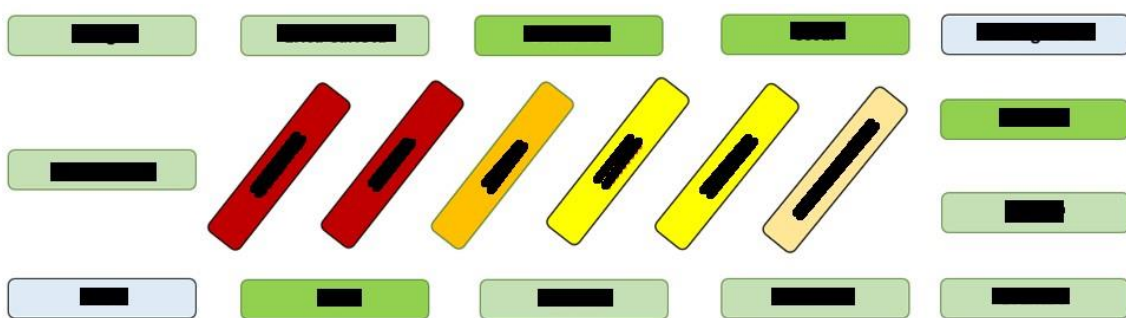


Figura 25. Quadro de Exclusão das Relações Interpessoais da Turma.

7.1.4.13. COGTEL – Cognitive Telephone Screening Instrument

O teste COGTEL tem como finalidade aferir a função cognitiva dos avaliados, em 6 principais categorias, nomeadamente: a) memória prospetiva; b) memória verbal a curto-prazo e c) a longo-prazo; d) fluência verbal, ao nível da função executiva; e) raciocínio indutivo; f) memória de trabalho.

A aplicação do teste COGTEL, seguindo o respetivo protocolo, é aplicado presencialmente e individualmente. Deve ser proporcionado um ambiente calmo sem quaisquer distrações visuais, auditivas, ou de outra ordem, retirando da equação os fatores externos. Apesar da duração do teste depender em parte da performance do avaliado, o referido teste tem uma duração prevista de, aproximadamente, 15 a 20 minutos.

Nota ainda para o facto de 1 dos alunos não ter realizado esta tarefa, já que o seu idioma é o inglês e não havia nenhum teste para aplicação na posse da equipa do projeto EFERAM-CIT. Assim sendo, nesta fase, passa-se a considerar apenas 18 alunos.

7.1.4.13.1. Memória Prospetiva

Para avaliar esta componente, no início do questionário e após o avaliado mencionar os seus dados pessoais, é informado de que mais tarde, explicitando claramente o momento, deverá dizer o seu ano de nascimento antes de começar a tarefa. Neste momento, é conferido a compreensão do aluno através da exemplificação explícita no próprio teste COGTEL. Assim, nesta componente só há considerar se o aluno realizou com sucesso ou não a sua tarefa.

Em termos dos resultados obtidos, houve um empate, sendo que 9 alunos efetuaram com sucesso esta tarefa e os restantes 9 não conseguiram.

O aluno menciona o seu ano de nascimento antes do início da tarefa

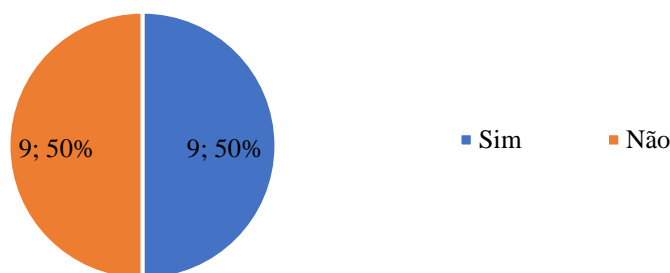


Figura 26. Dados da Memória Prospetiva.

7.1.4.13.2. Memória Verbal a Curto-Prazo

De modo a aferir a memória verbal a curto-prazo, o aluno é primeiramente introduzido à tarefa, realizando-se uma pequena demonstração de como deverá ser efetuado o teste e de como deverá ser respondido. Após receber a confirmação de entendimento da tarefa, o avaliador procede à enunciação de 8 pares de palavras, 4 destas com conotação entre si e as restantes 4 sem qualquer tipo de conotação. Para que não seja inviabilizado o respetivo teste, o avaliador deverá dar o tempo estabelecido entre palavras e pares de palavras na respetiva enunciação, dando tempo para o aluno memorizá-las.

Após serem mencionados os 8 pares de palavras, o avaliador dá início ao teste, referindo a 1ª palavra e aguardando a resposta do aluno que poderá acertar, errar ou não se lembrar, sendo que nas primeiras duas vertentes, a resposta tem de ser dada até 5 segundos. Nesta fase, o avaliador deverá dar o feedback ao aluno, de acordo com a sua prestação a cada resposta.

Finalizada a tarefa e contabilizadas as respetivas respostas corretas, o avaliador deverá repetir os pares de palavras que o aluno errou ou não se lembrou, ressalvando que será repetida a tarefa no final do teste sem que seja mencionado novamente os pares de palavras.

Para efeitos de resultados pontuação, o aluno poderá situar-se entre o 0 e o 8, aumentando 1 ponto por cada resposta certa dada nesta fase.

Quanto aos obtidos, primeiramente há a considerar o número de respostas corretas obtidas por cada teste realizado. Assim sendo, 1 dos alunos obteve entre 1 e 2 respostas corretas (5%), 10 alunos obtiveram entre 3 e 4 respostas corretas (56%), 6 alunos acertaram em 5 a 6 respostas (33%) e apenas 1 aluno conseguiu obter entre 7 e 8 respostas corretas (5%).

Ainda no que toca aos resultados, pode ser realizada uma avaliação exaustiva, determinando e estabelecendo os pares de palavras com e sem relação semântica. De acordo com a figura 26, é possível conferir que nos 4 pares de palavras com relação semântica obtiveram-se 48 respostas corretas entre todos os alunos (66%), de entre as 72 possíveis. Passando desta para as palavras sem relação semântica, identificou-se um total de 30 respostas corretas entre todos os alunos (41,6%), de entre as 72 possíveis.

Número de pares de palavras certos

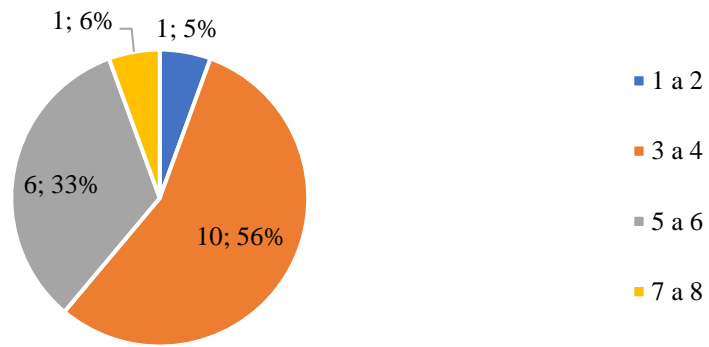


Figura 27. Dados da Memória Verbal a Curto Prazo.

Pares de palavras com relação semântica

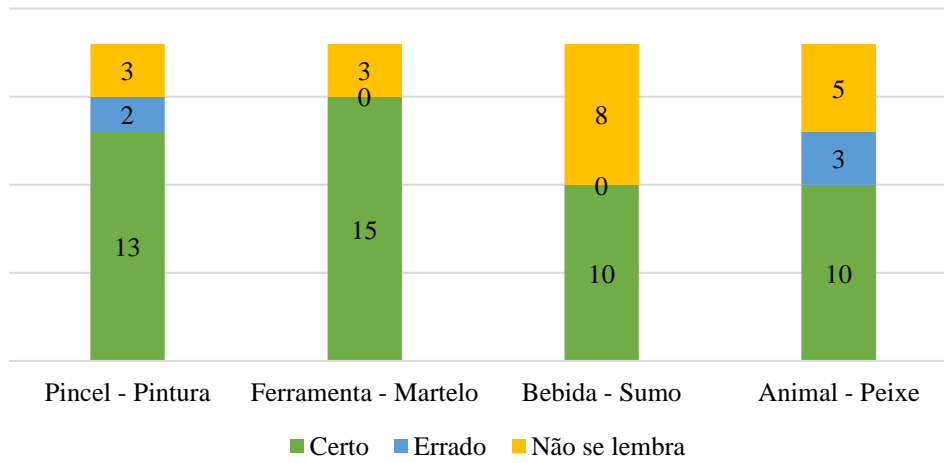


Figura 28. Dados da Memória Verbal a Curto Prazo.

Pares de palavras sem relação semântica

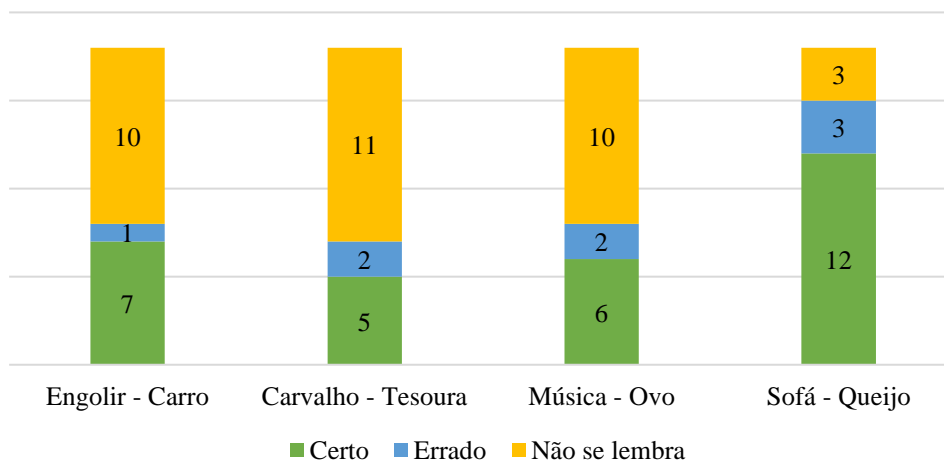


Figura 29. Dados da Memória Verbal a Curto Prazo.

7.1.4.13.3. Memória Verbal a Longo-Prazo

Ao nível da memória verbal a longo-prazo, o aluno é novamente lembrado da tarefa, que foi realizada logo no início do teste, destacando que desta feita não irá receber nenhum feedback. Após receber a confirmação de entendimento da tarefa, o avaliador dá início ao teste, referindo a 1ª palavra e aguardando a resposta do aluno que poderá acertar, errar ou não se lembrar, sendo que nas primeiras duas vertentes, a resposta tem de ser dada até 5 segundos. Nesta fase, o avaliador deverá, de maneira alguma, dar o feedback ao aluno em função das suas respostas, tal como foi referido anteriormente.

Finalizada a tarefa, as respostas certas devem ser contabilizadas, tal como no teste da memória verbal a curto-prazo. Para efeitos de pontuação, o aluno poderá situar-se entre o 0 e o 8, aumentando 1 ponto por cada resposta certa dada nesta fase.

Quanto aos resultados obtidos, primeiramente há a considerar o número de respostas corretas obtidas por cada teste realizado. Assim sendo, nenhum aluno teve entre 1 e 2 respostas certas, 2 alunos obtiveram entre 3 e 4 respostas corretas (11%), 7 alunos acertaram em 5 a 6 respostas (39%) e 9 alunos conseguiram obter entre 7 e 8 respostas corretas (50%). No que refere a esta componente, podemos então verificar uma grande melhoria dos resultados em comparação à memória verbal a curto-prazo.

Ainda no que toca aos resultados, pode ser realizada uma avaliação exaustiva, determinando e estabelecendo os pares de palavras com e sem relação semântica. É possível conferir que nos 4 pares de palavras com relação semântica obtiveram-se 61 respostas corretas entre todos os alunos (84,7%), de entre as 72 possíveis. Passando destas para as palavras sem relação semântica, identificou-se um total de 51 respostas corretas entre todos os alunos (70,8%), de entre as 72 possíveis, revelando uma vez mais um incremento em comparação à fase de avaliação da memória verbal a curto-prazo.

Número de respostas certas - COGTEL

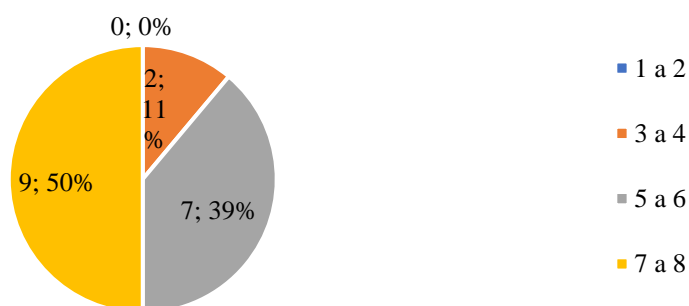


Figura 30. Dados da Memória Verbal a Longo Prazo.

Pares de palavras com relação semântica

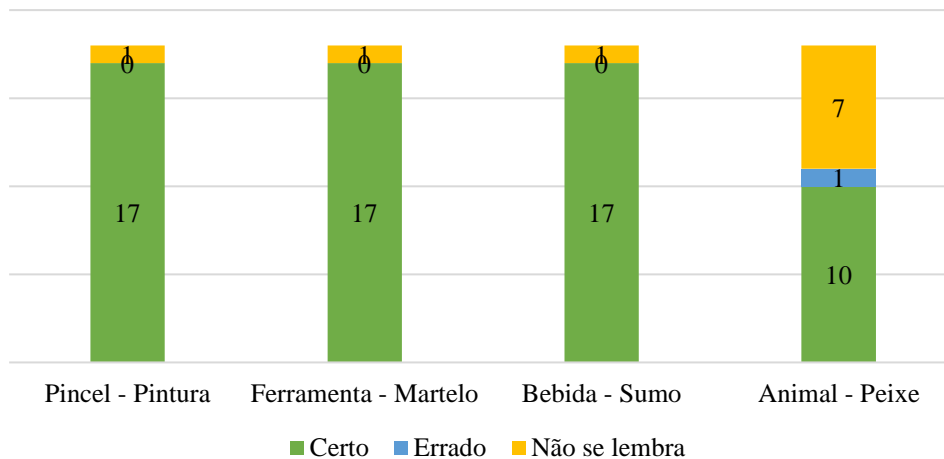


Figura 31. Dados da Memória Verbal a Longo Prazo.

Pares de palavras sem relação semântica

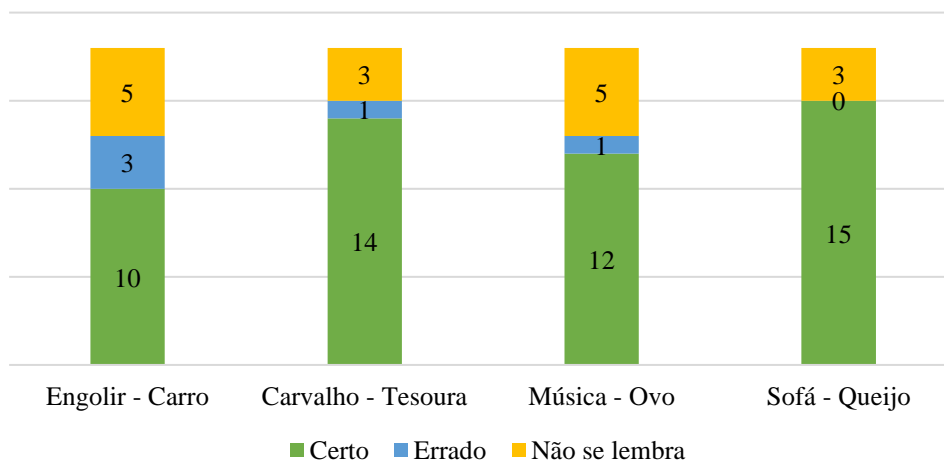


Figura 32. Dados da Memória Verbal a Longo Prazo.

7.1.4.13.4. Memória de Trabalho

Em relação à memória de trabalho, o teste utilizado para aferir a capacidade dos alunos baseou-se na repetição em ordem inversa dos números enunciados pelo avaliador. Ao enunciar os referidos números, o avaliador deverá ter em conta a interpretação do aluno, através de uma dicção clara e pausada. Existem 6 níveis correspondentes ao total de números que o aluno deverá responder, sendo que a quantidade de números vai aumentando pelos 6 níveis, iniciando-se com 2 números no 1º nível e terminando com 7 números no 6º nível. Para que o aluno possa ter acesso ao nível seguinte, terá de acertar em pelo menos 1 das duas sequências no nível anterior. Deste modo, havendo um total de 12 sequências, a classificação do aluno poderá cifrar-se entre os 0 e os 12 pontos.

Quanto ao score dos alunos no teste em epígrafe, podemos verificar que 2 dos alunos acertaram em 1 a 2 sequências (11%), 5 alunos acertaram em 3 a 4 sequências (28%), que a metade da turma acertou em 5 a 6 sequências (9 alunos = 50%), que 2 alunos acertaram em 7 a 8 sequências (11%) e que nenhum aluno conseguiu acertar em 9 a 12 sequências.

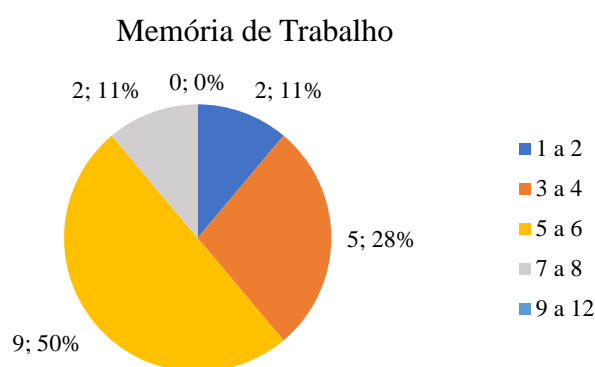


Figura 33. Dados da Memória de Trabalho.

7.1.4.13.5. Fluência Verbal – Função Executiva

Quanto à função executiva, os alunos foram apresentados a duas tarefas com uma mesma contextualização, através da fluência verbal. Primeiramente, no que toca à versão A, os alunos deveriam mencionar o maior número de palavras começadas com a letra “A” e, na versão B, palavras começadas com a letra “C”, sem se contabilizar nomes próprios, num período de 1 minuto, contabilizado pelo avaliador. Quanto ao segundo teste, na versão A o aluno deve mencionar o maior número de profissões possível e, na versão B mencionar o maior número de animais possível no mesmo tempo que a tarefa anterior. Neste caso, importa ressaltar que não é permitido variar entre plural e singular ou no género da profissão/animal, contabilizando apenas 1 palavra quando não é respeitada a regra. Paralelamente a este teste, decorre a avaliação da memória prospetiva, tal como já foi abordado anteriormente.

Quanto aos resultados obtidos em termos globais, os alunos têm uma média de 27,8 palavras mencionadas na soma de ambas as tarefas, sendo que desta soma segue a média de 11,1 palavras da tarefa com a letra “C” e 16,7 das palavras da tarefa dos animais.

Número de palavras enunciadas pelos alunos

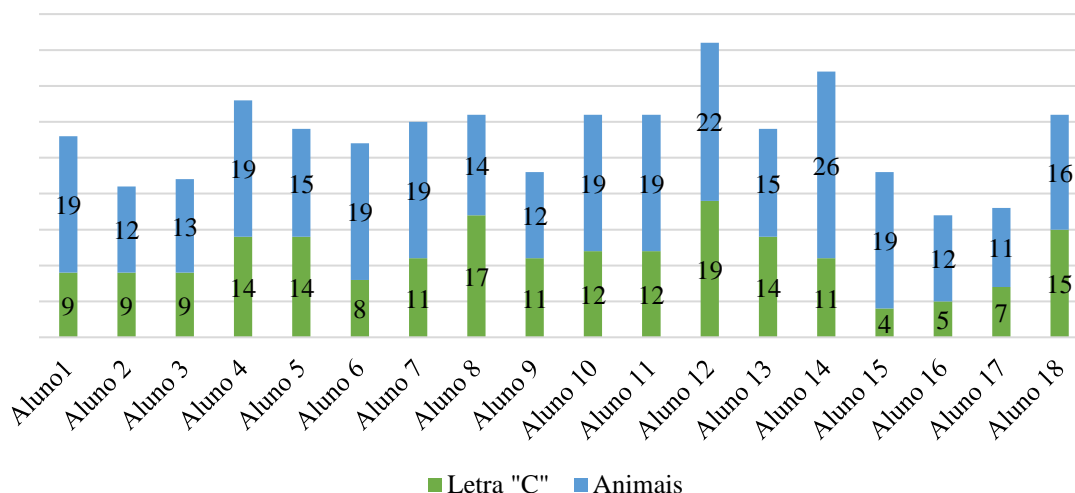


Figura 34. Dados da Fluência Verbal - Função Executiva.

7.1.4.13.6. Raciocínio Indutivo

Em termos práticos para aferir o raciocínio indutivo dos alunos, são apresentadas 8 sequências de 5 números que seguem uma lógica matemática. O avaliador deverá enunciar os 5 números de forma clara, dando uma pausa de 3 segundos entre números, dando algum tempo ao aluno para raciocinar. Após enunciar os 5 números, o aluno deverá responder o 6º número, que dá continuidade à sequência. Ao contrário do teste da memória de trabalho, neste os alunos têm sempre a possibilidade de responder à totalidade das sequências independente dos resultados obtidos nas sequências anteriores. Para análise dos resultados, os alunos podem ser classificados entre os 0 e 8 pontos, atribuindo 1 ponto por cada sequência.

Quanto aos resultados obtidos, foi possível identificar que 1 aluno não obteve qualquer resposta correta (6%), 6 alunos obtiveram 1 a 2 respostas corretas (33%), 8 alunos responderam corretamente em 3 a 4 sequências (44%) e os restantes 3 alunos acertaram em 5 a 6 sequências (17%).

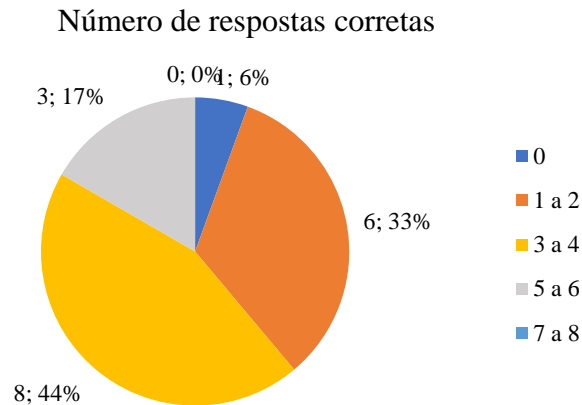


Figura 35. Dados do Raciocínio Indutivo.

7.1.4.14. Composição Corporal

7.1.4.14.1. Índice de Massa Corporal

No que toca à componente do índice de massa corporal, são utilizadas duas variáveis, o peso (kg) e a altura (m), que ao dividir o peso pela altura ao quadrado, é obtido o respetivo valor do aluno. Apesar desta análise ser algo subjetiva, por não diferenciar o peso da massa muscular do peso da massa gorda, é capaz de dar uma visão geral do que se pretende através do respetivo indicador. Outra das questões que têm impacto está associado com os géneros (masculino e feminino), já que não é considerada a diferença entre estes.

Considerando os resultados expressos na seguinte tabela, podemos verificar que 1 aluno se encontra abaixo do peso ideal (6%), metade da turma encontra-se no peso ideal (9 alunos – 50%) e que os restantes 8 alunos encontram-se com excesso de peso (44%).

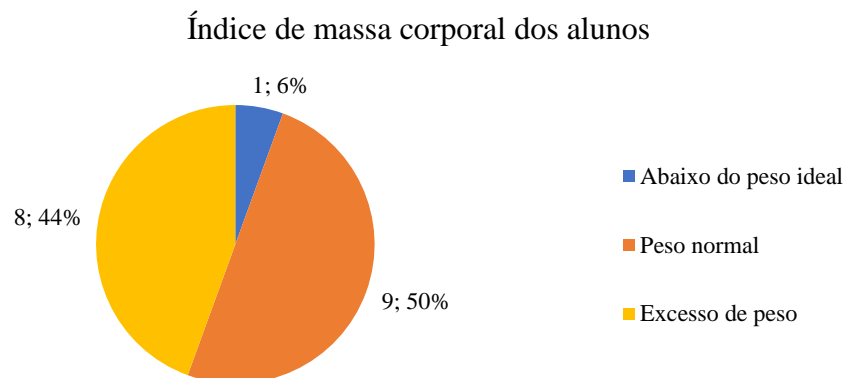


Figura 36. Dados do Índice de Massa Corporal.

7.1.4.14.2. Massa Gorda

Relativamente ao cálculo da massa gorda, foi utilizada a fórmula de Slaughter e colaboradores (1998), utilizando para o efeito as respetivas pregas de adiposidade já mencionadas anteriormente (prega tricipital e prega geminal). Ao contrário do IMC corporal, existem variáveis neste cálculo que visam adaptar-se às características de ambos os géneros.

Sexo Feminino	Sexo Masculino
$0,610(\sum PA) + 5,1$	$0,735(\sum PA) + 1,0$
$\sum PA$ – Somatório das pregas tricipital e geminal.	

Tabela 3. Fórmulas de Cálculo da Percentagem de Massa Gorda.

Com base nos resultados obtidos e em função dos índices normativos para ambos os géneros e diversas idades dos alunos, verificou-se que aproximadamente metade da turma se encontra com um nível normal de percentagem de massa gorda (44%) e que a outra metade da turma se encontra com elevada percentagem de massa gorda (50%) ou com baixa percentagem de massa gorda (6%).

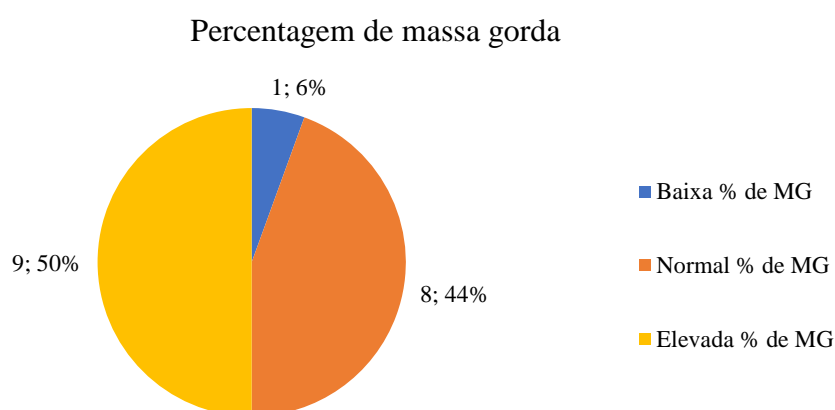


Figura 37. Dados da Percentagem de Massa Gorda.

7.1.4.14.3. Perímetro da Cintura

Tratando-se de um indicador da adiposidade abdominal, o perímetro da cintura dos alunos é outro dos fatores a ter em conta no que diz respeito à composição corporal. Também nesta vertente são considerados os fatores associados à idade e ao género.

Evidenciados os resultados na tabela abaixo, é possível identificar que a maioria dos alunos fazem parte do perímetro da cintura normal (12 alunos – 67%) mas que existem ainda 6 alunos com elevado perímetro da cintura normativo (6 alunos – 33%).

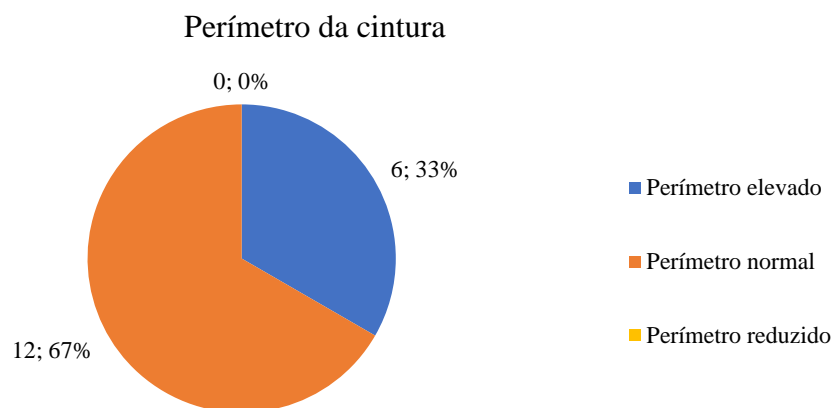


Figura 38. Dados do Perímetro da Cintura.

7.1.4.15. Testes de Aptidão Física

7.1.4.15.1. Salto em Comprimento Sem Corrida Preparatória

Através do teste em epígrafe, pretende-se aferir a força explosiva dos membros inferiores através de um salto em comprimento sem corrida preparatória. Então, de modo a realizar o protocolo de forma adequada, o avaliador deverá efetuar a montagem de uma fita métrica, segurando-a com fita cola com o intuito de evitar a necessidade de reajustamento do material. Deve ser solicitado ao aluno que se coloque atrás da marca (ou linha) em posição bípede e com os pés à largura da cintura. Fazendo única e exclusivamente uso do próprio balanço do corpo sem retirar os pés do chão antes do salto, o aluno deve procurar saltar o mais longe possível. Para que o salto seja válido, a receção ao solo deverá ser efetuada a pés juntos sem qualquer desequilíbrio. Caso ocorra o referido desequilíbrio para trás, em que o aluno tenha de colocar as mãos no chão, o salto deve ser repetido. Por outro lado, se o aluno se desequilibrar para a frente e apoiar as mãos no chão sem mexer os pés, o salto deverá ser contabilizado. Neste sentido, o teste deverá ser repetido por duas vezes, com o registo de ambas as marcas em centímetros. Para efetuar um correto registo da marca, o avaliador deverá colocar-se perpendicularmente à zona de receção ao solo do aluno, utilizando o calcanhar mais recuado como ponto de referência em relação à linha inicial.

Em termos de resultados obtidos, foram identificados 6 alunos com necessidade de melhorar nesta vertente (33%), 11 alunos que se encontram numa zona saudável (61%) e apenas 1 aluno enunciado como tendo perfil atlético (6%).

Salto em comprimento sem corrida preparatória

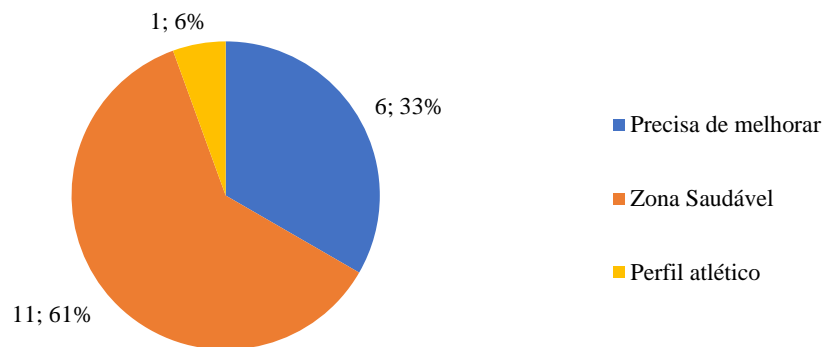


Figura 39. Dados do Salto em Comprimento sem Corrida Preparatória.

7.1.4.15.2. Impulsão Vertical

No que toca à contextualização deste tipo de avaliação, podemos realizar um paralelo com o teste anteriormente explicado. Apesar de também se pretender avaliar a força explosiva ao nível dos membros inferiores, existe diferença ao nível da orientação do salto, sendo neste caso de âmbito vertical.

Ao nível da montagem do teste, o avaliador irá necessitar de folhas brancas, fita cola de pintor e ainda marcadores de diferentes cores. Após se unirem as diversas folhas e serem afixadas numa parede a uma altura adequada, sem nenhum rodapé ou outro elemento causador de risco na envolvência, deve ser colocada a fita métrica paralela à série de folhas, com o intuito de registar posteriormente as marcas dos alunos.

Quanto à realização do teste, o aluno deverá estar com o ombro virado para as folhas afixadas na parede, efetuando primeiramente uma marca com o marcador na folha em branco, no ponto mais alto possível sem saltar. Logo de seguida, o aluno deverá efetuar o salto, procurando fletir os joelhos e potenciando o balanço dos braços de modo a conseguir efetuar a marca o mais alto possível, tendo 2 oportunidades para tal. Para efeitos de recolha de dados, o avaliador deverá colocar-se paralelamente à zona de teste, anotando as marcas obtidas em centímetros. De modo a dar lógica aos resultados obtidos, o valor da melhor marca e do ponto inicial mais alto marcado pelo aluno deverão ser subtraídos, sendo considerado o resultado para efeitos de análise.

Quanto aos resultados obtidos, foram identificados apenas 2 alunos com necessidade de melhorar a sua prestação (11%), metade da turma estando perante a zona saudável (9 alunos – 50%) e 7 alunos enquadrados perante o perfil atlético (39%).

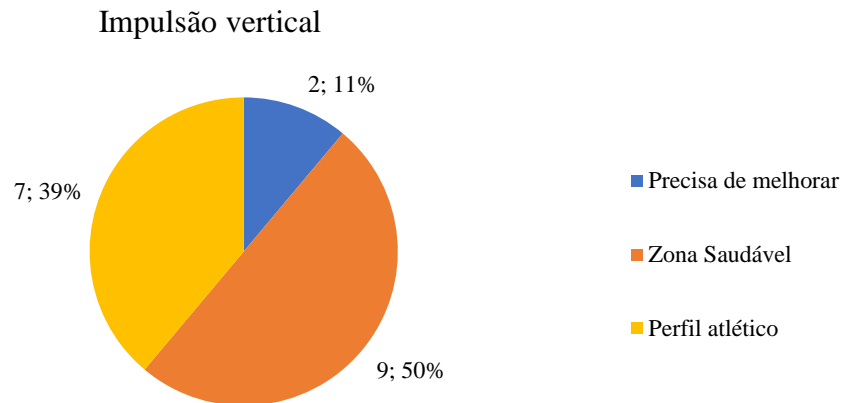


Figura 40. Dados da Impulsão Vertical.

7.1.4.15.3. Senta e Alcança

O objetivo do teste do senta e alcança passa por avaliar a flexibilidade dos membros inferiores dos alunos, através da flexão do tronco na posição sentado no chão. Para colocar em prática o respetivo protocolo, é obrigatório que o avaliador tenha a caixa do senta e alcança, sendo o único elemento necessário para a execução do teste.

Para dar início ao teste, o aluno deverá descalçar-se, colocando a planta do pé em contacto com a caixa, mantendo a perna estendida. A perna contrária deverá estar flexionada, com a planta do pé em contacto com o solo, mantendo-se ao lado do joelho da perna contrária, numa orientação paralela a esta. Deverá iniciar a flexão do tronco, mantendo as mãos sobrepostas em cima da zona de registo, procurando atingir a maior distância possível. Tendo sempre em conta as variáveis anteriores, após 4 tentativas, deverá ser capaz de permanecer na posição final pelo menos durante 1 segundo. Deve ser avaliada logo de seguida a perna contrária. Ao longo do referido procedimento, o avaliador deverá manter-se numa posição perpendicular ao aluno, registando a melhor marca relativa a cada perna (em centímetros).

De acordo com os valores normativos, podemos verificar que existem 5 alunos que deverão melhorar as suas capacidades nesta vertente (28%), 9 alunos que estão situados na zona saudável (50%) e que ainda existem 4 alunos enquadrados perante o perfil atlético (22%).

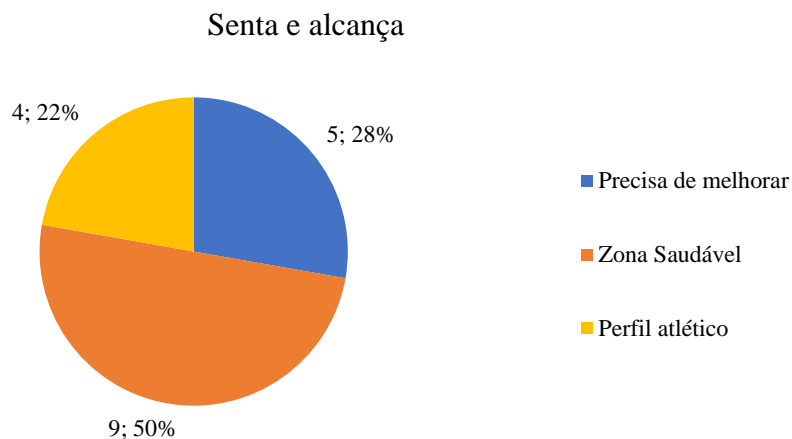


Figura 41. Dados do Testa de Senta e Alcança.

7.1.4.15.4. Flexão de Ombro

Este teste tem como principal objetivo aferir a flexibilidade dos membros superiores dos alunos. Quanto à sua execução, o aluno deverá estar na posição bípede, colocando o seu braço por cima do próprio ombro, sendo que o braço contrário deverá passar atrás das costas, com o intuito de ambas as mãos se tocarem. O procedimento deve ser repetido para ambos os braços. Se houver contacto entre as mãos, o avaliador deverá registar “sim”, marcando “não” quando tal não for possível.

Sendo um teste em que apenas existem dois resultados possíveis, está associada a zona saudável à realização do exercício e o precisa de melhorar aos casos em que não exista contacto. Ao nível dos resultados da turma, podemos verificar que 1 dos alunos não conseguiu realizar o teste para ambos os lados e que 1 outro aluno apenas não conseguiu realizar no ombro esquerdo.

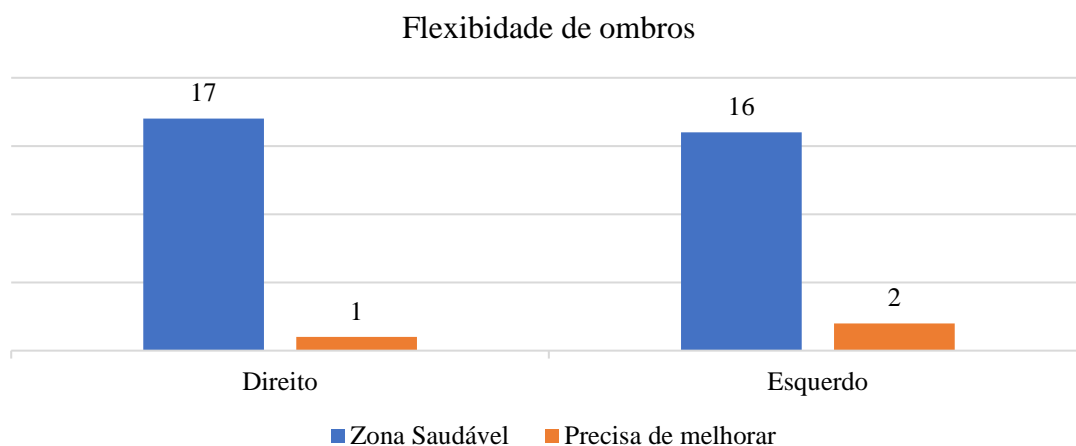


Figura 42. Dados do Teste de Flexibilidade de Ombros.

7.1.4.15.5. Agilidade 4x10m

O teste de agilidade tem como objetivo avaliar a agilidade do aluno, considerando sua velocidade de execução, coordenação e capacidade de aceleração. Para realizar o teste, o avaliador precisa ter o seguinte material: fita métrica, fita de pintor, cronómetro, cones e 3 esponjas de cores diferentes.

Para se dar início ao teste, exige-se a marcação de uma linha de partida usando fita de pintor e colocando um cone em cada extremidade. Em seguida, é estabelecida uma segunda linha com a ajuda da fita métrica, a uma distância de 10 metros da linha de partida, também com um cone em cada extremidade. São colocados 2 cones em cada um dos lados, iniciando-se o teste no local onde existe apenas 1 esponja.

O aluno inicia o teste posicionado atrás da linha de partida, em pé e sem segurar nenhuma esponja. Após o sinal do avaliador, o aluno deve se dirigir o mais rápido possível até à outra extremidade, ultrapassando completamente, com os pés, a linha marcada, pegando a esponja A e trazendo-a de volta ao ponto de partida. No ponto de partida, o aluno troca a esponja A pela esponja B, inverte a sua direção da corrida e dirige-se até a última esponja. Após efetuar a última troca, da esponja B pela esponja C, cumprindo o requisito de ultrapassar a linha delimitada, o aluno retornar ao ponto inicial, procurando desacelerar só após passar a linha.

Para garantir a correta aplicação do teste, o avaliador deverá se posicionar perpendicularmente à linha de partida para iniciar o teste, garantindo no entanto que o aluno atravessa completamente a linha delimitada em todos os trajetos. No final, o avaliador deverá posicionar-se novamente num sentido perpendicular à linha de partida para registrar com maior precisão o momento em que o aluno atravessa a linha com um dos pés, trazendo a última esponja na mão.

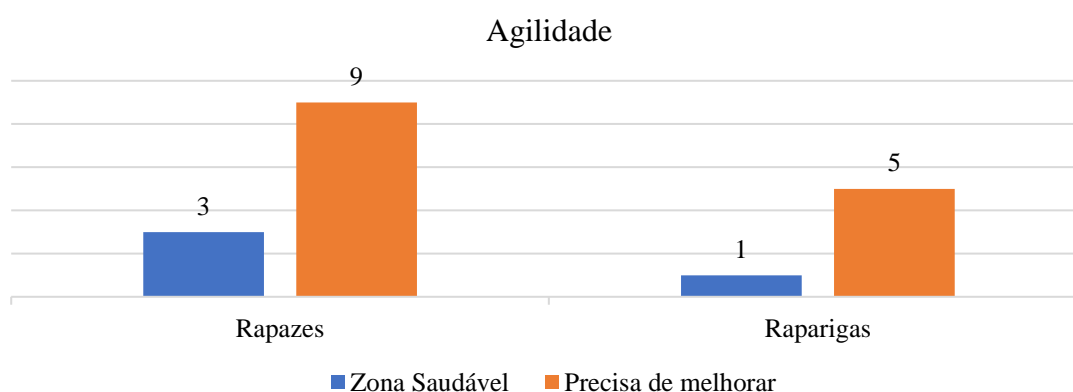


Figura 43. Dados do Teste da Corrida de Agilidade.

7.1.4.15.6. Abdominais

Quanto à realização do teste abdominais, o principal propósito passa por aferir a resistência muscular dos músculos que fazem parte da respectiva região abdominal. Para facilitar e proporcionar melhores condições na aplicação do respectivo teste, o avaliador deverá possuir uma coluna, o ficheiro áudio do protocolo inerente, e ainda, idealmente, um colchão fino ou tapete de ginásio.

Em termos de protocolo, o aluno deverá estar deitado em decúbito dorsal, com os joelhos fletido e os pés apoiados no chão, em forma de ângulo de 90°. As palmas das mãos devem estar pousadas em cima dos quadríceps, devendo mover-se em articulação com a flexão do tronco até as mãos cobrirem totalmente os joelhos, voltando de seguida à posição inicial, devendo seguir a cadência proporcionada pelo ficheiro áudio. A referida cadência mantém-se constante ao longo de todo o teste, terminando nas 75 repetições, momento em que deve terminar o teste. O aluno deverá ser excluído caso falhe em acompanhar a cadência ou realize por duas vezes um dos seguintes erros:

- Pés levantam do solo;
- As mãos não cobrem totalmente os joelhos;
- Não volta a tocar com a cabeça no solo após terminar a repetição.

No que refere aos resultados obtidos, os alunos demonstraram situar-se essencialmente na zona saudável, com metade da turma a fazer parte deste grupo (9 alunos – 50%). Apesar disso, destacam-se ainda 6 alunos como tendo de melhorar a sua performance (33%) e 3 alunos enquadrados no perfil atlético (17%).

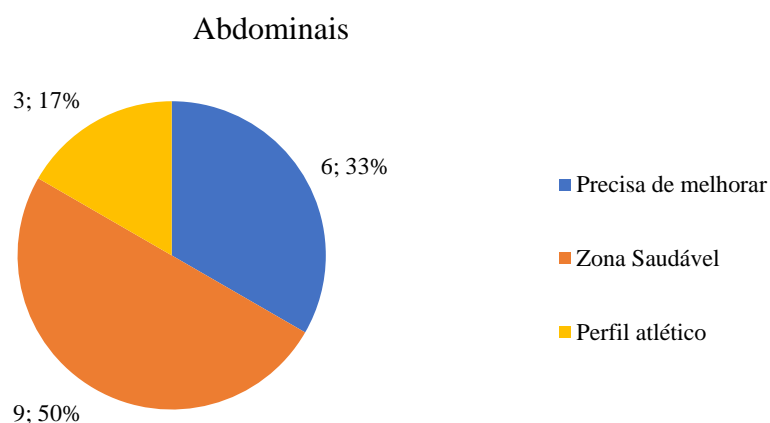


Figura 44. Dados do Teste dos Abdominais.

7.1.4.15.7. Flexões de Braços

Relativamente ao teste de flexões de braços, o principal objetivo passa por avaliar a força dos membros superiores dos alunos. Para uma correta e mais fácil aplicação do protocolo, o avaliador deverá possuir uma coluna e o respetivo ficheiro áudio, inerente ao protocolo anteriormente mencionado.

No que à posição inicial diz respeito, os alunos devem estar em posição de prancha, colocando a palma das mãos numa largura aproximada à dos ombros. Seguindo as indicações do ficheiro áudio, o aluno deverá, primeiramente, baixar até que o seu braço e antebraço criem um ângulo de 90°, voltando a subir para a posição inicial apenas à voz de comando do áudio. Quanto aos aspetos críticos, o avaliador deverá dar por concluído o teste quando terminar o ficheiro áudio no máximo de repetições possível ou então quando o aluno cometa por duas vezes uma das seguintes infrações:

- Alinhamento corporal desajustado;
- Falha em regressar à posição inicial;
- Não cumpre com o critério do alinhamento entre braço e antebraço (90°);
- Não segue a cadência estabelecida.

Referente aos resultados obtidos pela turma neste teste, podemos notar uma clara preponderância no grupo de alunos que necessita de melhorar (16 alunos – 89%), ainda que haja 2 alunos distribuídos entre a zona saudável (5,5%) e o perfil atlético (5,5%).

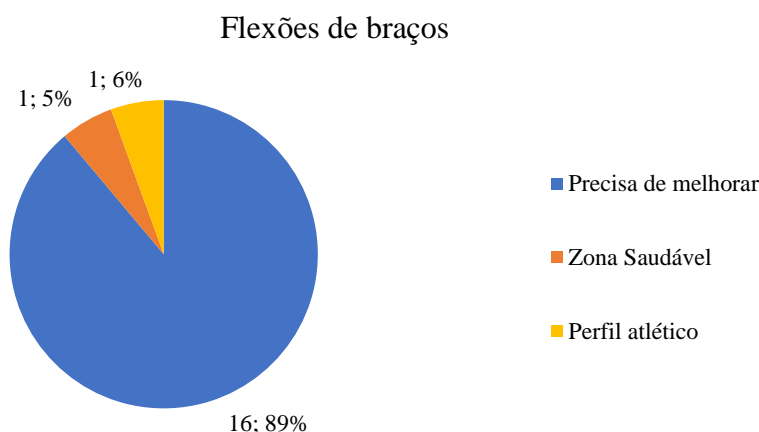


Figura 45. Dados do Teste das Flexões de Braços.

7.1.4.15.8. Velocidade

Dando continuidade à avaliação dos membros inferiores, neste teste os alunos são solicitados ao nível da sua velocidade e capacidade de aceleração num sprint de 20 metros de extensão, realizado no menor tempo possível.

Previamente ao início da aula, o avaliador deverá efetuar a montagem do sprint, utilizando um total de 4 cones distribuídos igualmente pela partida e término, sendo que a distância deverá ser medida através de uma fita métrica. Também ao nível do material necessário, é imperativo que o avaliador tenha na sua posse um cronómetro.

Após explicado o objetivo do teste, o aluno deverá colocar-se atrás da linha de partida, saindo à 2ª voz (“pronto... sai!”). O avaliador deverá já encontrar-se na linha da meta com a finalidade de apurar com maior exatidão o tempo efetuado pelo aluno, quando o mesmo cruzar a linha final. Este procedimento deve ser efetuado por duas vezes, contabilizando-se o melhor tempo para efeitos de análise.

No que concerne aos resultados obtidos, a grande maioria dos alunos situa-se no grupo que precisa de melhorar as suas capacidades (15 alunos – 83%). Apesar disso, existem 2 alunos na zona saudável (11%) e ainda 1 aluno no perfil atlético (6%).

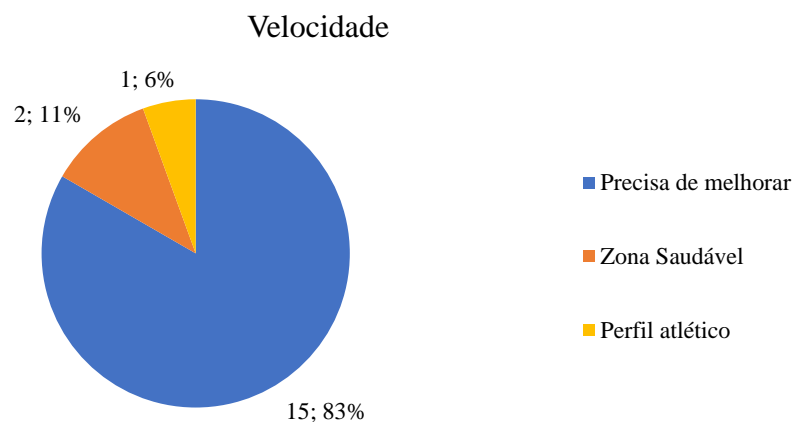


Figura 46. Dados do Teste de Velocidade.

7.1.4.15.9. Vaivém

Tratando-se do último teste realizado no contexto da aula de avaliações do projeto EFERAM-CIT, pretende-se avaliar a aptidão aeróbia dos alunos. Para uma correta e adequada implementação do protocolo, os avaliadores deverão ter na sua posse cones, coluna, folha de registo e o ficheiro áudio com a respetiva cadência.

Após ser estabelecida a referida área de 20 metros em que os alunos devem correr, os alunos devem colocar-se atrás da linha de partida. Seguindo os sinais sonoros e a sua

evolução de níveis, os alunos devem tocar sempre em cada uma das linhas, partindo só após o sinal sonoro, realizando o maior número de percursos possível.

Referente aos aspetos críticos do teste, os alunos devem manter-se em prova até que cometam duas falhas ao nível da chegada às extremidades após o sinal sonoro ou quando não toque com pelo menos 1 dos pés na linha delimitada. Para efeitos de contabilização, será considerado 1 percurso a cada 20 metros realizados entre cada uma das linhas. De modo a dar resposta a estas solicitações, os avaliadores devem estar numa posição perpendicular à zona do teste, que permita ver uma visão desimpedida dos alunos, controlando eventuais falhas e contabilizando simultaneamente o número de percursos.

Tendo em linha de conta os resultados obtidos, podemos ver que existe uma grande maioria dos alunos com necessidade de melhorar a sua aptidão aeróbia (13 alunos – 72%), sendo que os 5 alunos representados na zona saudável acabam por ser poucos para esta realidade (28%). Não se registou qualquer aluno no perfil atlético.

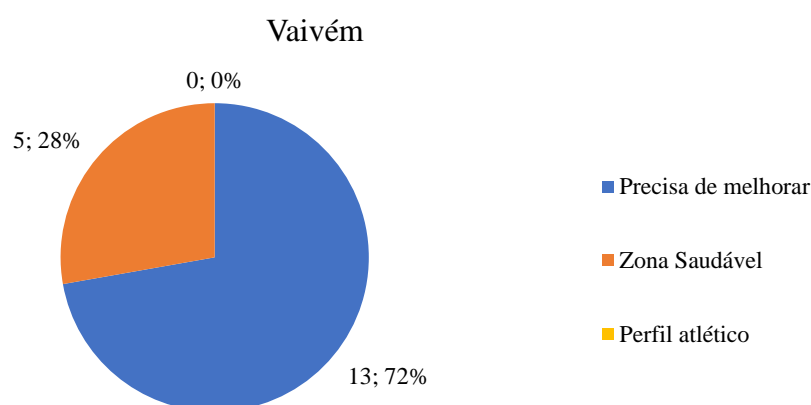


Figura 47. Dados do Teste do Vaivém.

7.1.5. Discussão de Resultados

Considerando as diversas vertentes em que os alunos foram avaliados, importa realizar uma adequada interpretação dos dados recolhidos de modo a planear as aulas de acordo com as necessidades e potencialidades da turma como um todo, como também a nível das especificidades individuais encontradas. Nesta ordem de ideias, será pertinente enquadrar os resultados das variáveis de uma forma independente, já que a conjugação de variáveis poderá ser o fator que atribui significado aos dados recolhidos.

Primeiramente, ao nível do género e idade dos alunos, podemos considerar a turma como homogénea em termos da sua idade, com a maioria dos alunos a estar na faixa etária dos 13 a 14 anos, mas no que diz respeito ao género existe já alguma heterogeneidade.

Neste âmbito, a maioria da turma é composta por alunos do género masculino, sendo quase o dobro do género feminino. Havendo características algo distintas em termos maturacionais, as alunas podem se destacar positivamente em termos de comportamento e responsabilidade e os alunos ao nível do desempenho associado à força, velocidade, agilidade, entre outros.

Em relação às patologias de saúde e necessidades educativas especiais, foram identificadas 6 situações, sendo 1 de ordem física e 5 de ordem cognitiva. Em ambas as situações, tal como foi abordado anterior, não são relatadas limitações para o natural desenrolar da aula, sendo que os alunos não necessitam de qualquer adaptação aos exercícios propostos.

No que refere à empregabilidade dos pais, a grande maioria dos alunos têm ambos os pais empregados, ainda que sejam identificadas 5 situações ao nível dos pais e 3 ao nível das mães que podem ter impacto direto no estado socioeconómico dos alunos. Por não poder ser considerados 3 casos em que os alunos não têm pai ou mãe no agregado familiar, podemos associar que, em comparação à taxa de desemprego do 3º trimestre de 2022, a turma tem uma percentagem de pais desempregados (8,6%) ligeiramente superior à indicada pelo Governo Regional da Madeira (6,2%). Como agravante, entre os 38 encarregados de educação possíveis, para além dos 3 casos de desempregados e 3 casos de não haver encarregado de educação, temos 2 encarregados de educação inválidos. Nesta ordem de ideias, podemos verificar que existe um paralelo para com a ação social escolar, havendo um total de 7 alunos a dispor deste apoio. Ainda que o panorama dos anteriores pontos esteja em níveis relativamente razoáveis em comparação à média, há um terceiro fator a considerar, a composição do agregado familiar. Segundo os dados da Pordata, a média dos agregados familiares para o ano de 2022 cifra-se nos 2,5 indivíduos, sendo que neste caso a média da turma cifra-se nos 4,4 indivíduos, havendo naturalmente maiores custos de subsistência do agregado. Então, colocando em análise que o âmbito socioeconómico da turma como um todo, podemos ver que a média de pais desempregado é superior à média regional, que o número de alunos apoiados pela ação social é inferior à média nacional e que os agregados familiares dos alunos da turma são quase o dobro da média nacional para o ano de 2022. Assim, estão agregados alguns fatores que indicam que a turma, em termos médios, tem um nível socioeconómico relativamente baixo.

No que diz respeito aos hábitos de sono dos alunos, tanto no que toca aos dias de semana como aos dias de fim de semana, existe a tendência de quebrar as horas recomendadas, especialmente no fim de semana. Segundo os dados da American

Association Sleep Medicine, os adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos (17 alunos na turma) devem dormir entre 8 e 10 horas, sendo que as crianças entre os 6 e os 12 anos (2 alunos na turma) devem dormir entre 9 e 12 horas. Assim sendo, podemos verificar que, ocorre um descanso débil ou excessivo no contexto do fim de semana, pelo facto 9 dos 19 alunos em análise não cumprir com as indicações emanadas. Relativamente aos dias da semana, já não ocorre a problemática do excesso de horas de descanso, sendo que neste caso existem 6 alunos que não cumprem o mínimo das 8 horas de sono recomendadas. Para além de se considerar apenas as horas de sono, é importante evidenciar os períodos do dia em que os alunos dormem, visto que ao fim de semana são colocados hábitos de dormir demasiadamente tarde e acordar também muito tarde. Deste modo, os hábitos de sono dos dias da semana acabam por ser implicados diretamente devido à forma com que é proporcionado o ciclo de sono.

Referente ao meio de transporte de casa para a escola e vice-versa, está associada a possibilidade de alunos poderem se dirigir à escola autonomamente, pelo facto de uma grande parte dos alunos fazer uso do autocarro e de parcialmente vir a pé até a escola. Estes fatores são benéficos em termos da saúde, proporcionando de uma forma inevitável que os alunos tenham de realizar atividade física para se deslocarem.

No que tange ao gosto pela escola de uma forma geral, os dados podem ser algo preocupante, já que apenas 2 alunos (11%) manifesta realmente gostar da escola. Os restantes alunos estão divididos entre não gostar da escola (8 alunos – 42%) e a escola lhes ser indiferente (9 alunos – 47%). Estes fatores levam a que os alunos estejam sujeitos a um abandono do percurso escolar de uma forma prematura, ou seja, logo no término da escolaridade obrigatória, enquadrando numa das problemáticas identificadas nos contextos socioeconómicos mais debilitados. Nada obstante, a perceção dos alunos acerca das suas capacidades e desempenho escolar situam-se na sua grande maioria no aluno “médio” (14 alunos -74%), havendo ainda 5 casos em que os alunos caracterizam-se como “bons” alunos (26%).

Numa perspetiva semelhante à anterior, mas neste caso diretamente associada à disciplina de EF, podemos verificar que os alunos manifestam ter um maior gosto pela disciplina, quando comparado com a escola em geral. Apesar disso, existem ainda 3 alunos (17%) que dizem não gostar da EF e 7 alunos a revelar que a mesma lhes é indiferente (39%). Em sentido inverso, 8 dos alunos da turma mencionam gostar bastante ou mesmo muito da disciplina (44%), o que acaba por direcionar a motivação intrínseca dos mesmos para a tarefa. Estando correlacionado com esta temática, podemos ver que

os mesmos 10 alunos manifestam adotar uma posição neutra ou discordar mesmo da existência do fator diversão na aula de EF, mantendo-se uma proporção semelhante no que refere aos alunos que se divertem com esta disciplina. Fazendo um ponto da situação ao nível da motivação dos alunos para a prática desta disciplina, podemos ver que não se revelam índices elevados, mas em termos da compreensão da importância da EF na formação geral do aluno, os alunos revelam ter maior consciência. Neste enquadramento, a grande maioria dos alunos considera que a EF é importante para a formação geral do aluno (74%), revelando-se apenas 5 alunos que não têm uma opinião concreta acerca desta temática.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, as recomendações para a prática de atividade física em crianças entre os 5 e os 17 anos de idade devem ter em linha de conta uma média diária de 1 hora de atividade física diária, com uma intensidade moderada a vigorosa, podendo se inserir o desenvolvimento do trabalho de força muscular em 3 dias por semana. Através dos dados recolhidos, que não consideram as aulas semanais de EF, apenas 3 alunos realizam atividades físicas com uma duração igual ou superior a 60 minutos em todos os dias da semana, sendo que 11 dos alunos manifestam nunca, raramente ou uma vez por semana realizar prática de atividade física com uma duração igual ou superior a 60 minutos, durante uma semana. Visto que estes fatores dizem respeito à atividade realizada fora do contexto da aula de EF, do clube ou de uma associação, a realidade ainda se torna mais negativa pelo facto de aproximadamente metade da turma (10 alunos) não realizar qualquer tipo de atividade física desportiva.

Passando à vertente social e de interação entre grupos, existem 5 alunos principalmente visados ao nível dos índices de exclusão da turma, que acabam por estar naturalmente mais próximos entre si quando avaliados os critérios de inclusão. Em termos de dinâmica geral da turma, existem mais dois grupos para além daqueles que foram mencionados anteriormente, sendo que no caso do grupo de 5 alunos existe uma forte ligação e no grupo de maior dimensão (10 alunos), existem ligações algo mais dispersas. Fazendo um ponto geral da situação, podemos verificar que a maioria dos alunos procura integrar-se na interação entre os dois principais grupos, sendo necessário fazer uma aproximação do grupo com maiores índices de exclusão. A análise e interpretação destes dados poderá ser pertinente na medida em que se pretende formar grupos com melhores índice de ligação ou, por outro lado, suscitar a capacidade de trabalho em grupo fora da zona de conforto.

Relativamente aos resultados obtidos no teste COGTEL, foram identificadas algumas lacunas nos resultados obtidos. Primeiramente, 11 dos alunos da turma não foram capazes de responder corretamente a mais de 4 pares de palavras, evidenciando limitações ao nível da memória verbal a curto-prazo. Esta situação está essencialmente associada aos pares de palavras sem relação semântica, visto que nesta vertente o número de pares incorreto foi quase o dobro do que no caso das palavras com relação semântica. Nada obstante, esta situação acaba por ser atenuada aquando da memória verbal a longo-prazo, já que o número de respostas corretas passou de 78 (na memória verbal a curto-prazo) para 112 (na memória verbal a longo-prazo). No que diz respeito ao raciocínio indutivo, foi possível verificar que apenas 3 alunos conseguiram responder corretamente em 5 a 6 sequências numéricas de forma acertada, sendo que os restantes alunos não conseguiram acertar em mais do que 4 sequências numéricas. Deste modo, existem clara dificuldades ao nível da lógica matemática para estes alunos.

No que refere à composição corporal de entre as avaliações realizadas foram identificadas 24 situações, em 54 situações de avaliação, em que os alunos estão no parâmetro de necessidade de melhoria. Estas situações estão relacionadas com o índice de massa corporal, com a percentagem de massa gorda e ainda com o próprio perímetro da cintura.

Em relação à aptidão física, existem 9 diferentes testes a considerar que têm uma relevância em termos do estabelecimento das zonas saudáveis, das que necessitam melhorar e do perfil atlético. Deste modo, havendo 162 situações de possível definição do critério anteriormente mencionado, em 80 destas situações os alunos situaram-se na zona em que precisam de melhorar as suas capacidades, ou seja, em quase metade da totalidade das situações. Efetuando uma análise mais detalhada, existem 3 testes que se destacam quanto à necessidade de melhoria, nomeadamente: flexões de braços (16 alunos a precisar de melhorar), velocidade (15 alunos a precisar de melhorar) e vaivém (13 alunos a precisar de melhorar). Assim, será pertinente realizar o ajustamento dos planos de aula às debilidades identificadas nos alunos da turma.

Tendo em linha de conta a composição corporal e aptidão física, explanadas anteriormente, poder-se-á equacionar a própria perceção dos alunos quanto aos seus níveis de saúde. Realizando o somatório de situações analisadas na composição corporal e aptidão física, verificamos que num total de 216 situações de avaliação, os alunos evidenciaram a necessidade de melhorar as suas capacidades em 104 situações, ou seja, em quase metade dos momentos de avaliação. Apesar disso, quando solicitados a efetuar

uma autoavaliação, os alunos descreveram-se como estando com boa ou muito boa saúde na maioria das situações (14 alunos – 74%) e com uma saúde razoável em um menor número de vezes (5 alunos - 26%). Para além de se evidenciar a necessidade de melhoria das capacidades físicas dos alunos, enfatiza-se ainda as noções da perceção que podem levar a visões enviesadas, que comprometem os comportamentos e hábitos alimentares, de sono, de atividade física, entre outros, diretamente associados ao bem-estar de saúde dos alunos.

7.1.6. Considerações Finais

A avaliação é um dos aspetos fundamentais e inerentes para um ajustamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Posto isto, foram recolhidos alguns dados, e realizada a respetiva interpretação, que poderá servir como ponto de partida para o ano letivo em epígrafe.

No que toca à vertente social e socioeconómica em que os alunos se integram, são associados diversos aspetos que acabam por elencar exatamente em algumas limitações decorrentes do referido contexto. Neste âmbito, para além de ser capaz de adequar conteúdos e temáticas para o nível dos alunos, será pertinente destacar o desenvolvimento de competências e de motivação para o âmbito escolar, que promovam um maior sucesso académico, social e pessoal aos alunos.

Quanto à vertente cognitiva, física e da composição corporal, foram enunciados alguns elementos que necessitam de uma maior e mais aprofundada intervenção, sendo que pode ainda haver efeitos associados à pandemia Covid-19 no desenvolvimento das suas capacidades enquanto crianças e adolescentes. Assim sendo, também será pertinente aprimorar as questões de interação e do trabalho de grupo entre a turma.

Justamente no que diz respeito ao trabalho de grupo entre a turma, elenca um outro fator que é fundamental para um bom clima de aula, que é a capacidade de trabalho com os colegas com menor relação de inclusão. Assim, a organização da aula deverá promover situações de cooperação de pares, levando a que os alunos saiam da sua zona de conforto, trabalhando e respeitando os colegas que estão fora do seu círculo social.

Em suma, evidenciaram-se uma série de problemáticas, algumas relacionadas entre si, que deverão ser percecionadas em termos do planeamento anual, semestral, da UD e da própria aula. Para tal, a motivação intrínseca será um dos elementos que será idealmente solicitado aos alunos para a sua evolução tanto na disciplina como no âmbito

peçoal e social. Em termos da reunião intercalar onde foi apresentada a caracterização da turma em epígrafe, obteve-se uma excelente resposta por parte dos professores das diversas disciplinas da turma, participando e corroborando aquelas que já eram as suas opiniões, especialmente no que toca ao âmbito da interação social. Assim sendo, considero que foi de elevada pertinência a contextualização prática de apresentação dos dados, em vez de termos nos cingido única e exclusivamente a esta abordagem teórica. Em síntese, a análise abrangente desses dados forneceu insights valiosos que nos permitiram adaptar e personalizar as aulas de Educação Física, garantindo uma abordagem inclusiva, motivadora e alinhada com as necessidades e características individuais destes alunos.

7.2. Ação de Extensão Curricular

7.2.1. Enquadramento

De acordo com o planeamento e contextualização da prática letiva, a ação de extensão curricular é um dos elementos de caráter obrigatório no EP. Por se tratar de uma atividade de integração, devem fazer parte integrante os alunos e respetivos encarregados de educação como também o pessoal docente e não docente. A pertinência de integrar os encarregados de educação no âmbito da ação de extensão curricular está associada, entre os demais, com o acompanhamento dos projetos desenvolvidos no contexto escolar, identificando problemáticas e formas de atuar bem como, e acima de tudo, valorizar a relação existente entre pais, filhos e a escola.

Em termos práticos, a ação de extensão curricular não estava inicialmente desenhada para seguir outro percurso fora do contexto da EF. Assim sendo, em função de uma problemática que foi identificada ao longo da prática letiva no contexto escolar, neste caso o *bullying* e *cyberbullying*, procedeu-se à elaboração de uma ação que tivesse em conta as reais necessidades da escola no momento atual.

O *bullying* e *cyberbullying* pressupõe uma agressão, seja esta de que forma for, de uma forma repetida em que um sujeito faz uso da sua posição de superioridade perante a vítima. Este tipo de ocorrências no seio escolar acaba por ter um grande impacto nos alunos que, por diversas vezes acabam por não saber que meios podem utilizar para sair desta problemática. Segundo Seixas, Fernandes e Morais (2016), o *cyberbullying* poderá ainda ter um maior impacto ao nível das repercussões para as suas vítimas, por se utilizar vídeos, imagens, textos, entre outros, para agredir a vítima. Assim, o *cyberbullying*

extravasa o contexto escolar e é capaz de vitimizar qualquer aluno, que nem na sua própria casa irá se sentir confortável por não saber quando ocorrerá a próxima agressão. Então, neste âmbito, poderá associar-se uma série de consequências que, passando o contexto social, pessoal e até mesmo familiar, irá atingir o meio escolar dos alunos, levando a uma maior propensão da ocorrência do abandono escolar e reprovação dos alunos (Zequinão et al., 2017).

7.2.2. Objetivos

Tendo por base os aspetos mencionados anteriormente, e relativamente aos objetivos, o propósito desta ação passou por:

- Dar a conhecer a todos os presentes o novo projeto da escola no combate ao *bullying* e *cyberbullying*;
- Apresentar consequências do *bullying* e *cyberbullying* e estratégias de combate ao *bullying* na perspetiva dos Encarregados de Educação, Professores e Alunos;
- Promover o relacionamento entre os Encarregados de Educação, professores e alunos.

7.2.3. Planeamento

Considerando a integração e contextualização prática da nossa atividade de extensão curricular, numa fase inicial da mesma, procurou-se delinear os aspetos fundamentais para a sua execução. Estas seriam integradas num contexto externo ao espaço escolar, desenvolvendo um conjunto de atividades práticas e/ou lúdicas. Deste modo, foi equacionada a pertinência da participação conjunta das turmas em que nos encontramos a realizar estágio, pelos seguintes fatores:

- Número total de alunos reduzido, num máximo de 30 entre as duas turmas;
- Grande parte dos professores é comum a ambas as turmas;
- Os encarregados de educação e/ou familiares como elementos integrantes da ação.

Apesar desta ideia inicial estar já algo estabelecida em termos da sua conceção em geral, em reunião com os orientadores científico e cooperante, entendeu-se que esta abordagem não seria a mais adequada se quiséssemos ter um maior número de encarregados de educação presentes. Desta feita, foi deixada de parte a metodologia

inicialmente proposta e, em conversa com a orientadora cooperante, foi percebida a pertinência de incidir na temática do *bullying* e *cyberbullying*, na medida em que se verificaram algumas ocorrências que mereciam a atenção e intervenção por parte da escola. Dado que a escola está na fase inicial de implementação de um projeto desta natureza, do combate ao *bullying* e *cyberbullying*, aferiu-se a pertinência de divulgar este projeto e integrar algum elemento exterior e uma visão distinta da situação. Neste sentido, tendo em linha de conta o programa da ACPC “A Educação Física para além do óbvio”, no que diz respeito à comunicação da Professora Doutora Alda Portugal intitulada “A pedra-de-toque da relação pais-filhos”, consideramos de elevada pertinência convidar a mesma, pelo facto de ser psicóloga e terapeuta familiar e de casal. Desta maneira, pretendia-se essencialmente suscitar a participação e interesse dos encarregados de educação e/ou familiares dos alunos e até mesmo os professores. Após ser informada da contextualização deste tema, confirmou a sua disponibilidade e propôs que a sua comunicação se intitulasse “Eu, o meu filho e a nossa comunicação: estratégias para lidar com o *bullying* e o *cyberbullying*”.

Então, em termos das comunicações a apresentar, considerou-se as seguintes temáticas:

- 1ª Comunicação – Apresentação do Projeto de Combate ao *Bullying* e *Cyberbullying* na Escola (apresentada pelos professores da respetiva escola);
- 2ª Comunicação – Eu, o meu filho e a nossa comunicação: Estratégias para lidar com o *Bullying* e *Cyberbullying* (Prof.^a Doutora Alda Portugal – UMa).

Tal como enunciado em cartaz, logo após as comunicações procedeu-se ao lanche convívio entre os participantes, sendo os mesmos, em colaboração com os professores, a trazer o respetivo lanche para partilhar. Para além do mais, foi solicitado às cozinheiras da escola, após fornecimento dos géneros alimentares, que preparassem dois bolos. Esta partilha entre professores, alunos e encarregados de educação revelou-se bastante agradável, conhecendo e dando a conhecer melhor tanto os encarregados de educação como os alunos fora do contexto de aula.

Relativamente à calendarização e definição do horário para realizar a ação de sensibilização, foram equacionados os seguintes fatores:

- Preferencialmente o horário não coincidir com o horário letivo dos professores;
- Realizar-se em horário pós-laboral;

- Efetuar-se num dia da semana em que ambas as turmas tivessem aulas durante a tarde, aumento a possibilidade dos alunos se manterem na escola.

Seguindo os respetivos critérios, a calendarização da ação correspondeu ao dia 25 de maio, num período compreendido entre as 18h e as 19h, seguindo-se o lanche convívio a partir das 19h. Em virtude da cerimónia do Desporto Escolar se realizar neste mesmo dia, foi reagendada a ação para dia 1 de junho de 2023, mantendo estes mesmo horários.

De forma a realizar a divulgação da ação perante os alunos, encarregados de educação e/ou familiares, as finalidades e especificidades foram ilustradas através das seguintes estratégias:

- Criação e divulgação de um cartaz – afixado em vários locais da escola, com uma antecedência de aproximadamente 2 semanas, dando a possibilidade de qualquer aluno ou professor participar;
- Divulgação através de uma curricular informativa, dirigida aos encarregados de educação através dos seus educandos;
- Reforço da nota curricular aos encarregados de educação através da comunicação direta do diretor de turma com os encarregados de educação, utilizando o *Whatsapp*;
- Divulgação da ação perante os professores de ambas as turmas através do *Microsoft Teams*, no grupo do conselho de turma.

No que diz respeito aos alunos e à forma de os cativar para manterem-se na escola entre o final das suas aulas e o início da ação, optou-se por realizar uma atividade conjunta num horário ligeiramente mais tarde do que o usual, dando imediata continuação da aula para o auditório. Visto que a temática da ação de sensibilização incide diretamente no *bullying* e *cyberbullying* e que os estudos mais recentes enfatizam que as crianças com deficiência visual são das que mais sofrem com esta problemática (Ball, Lieberman, Haibach-Beach, Perreault & Tirone, 2022), procurou-se abordar algumas destas limitações em termos práticos. Assim sendo, a aula conjunta anterior à ação de sensibilização desenvolveu-se através da modalidade de *goalball*, desporto praticado por jogadores com deficiência visual. Colocando os alunos nesta posição, em que não conseguem ver e têm de se guiar pelos outros sentidos, pretende-se suscitar um certo grau de reflexão e respeito para com as pessoas com deficiência visual ou até mesmo outro tipo de deficiências.

Relativamente aos recursos materiais necessários para a atividade, a escola cedeu o auditório e o átrio que dá acesso ao auditório, com o intuito de realizar o lanche convívio. Quanto aos recursos humanos para o natural desenvolvimento das atividades, para além dos dois professores estagiários, o orientador cooperante e orientador científico, destaca-se os professores da escola convidados a participar na divulgação do seu projeto, bem como a Professora Doutora Alda Portugal, elucidando diversos conceitos e estratégias associadas à principal temática desta ação. Outro dos elementos presentes na ação é o presidente do conselho educativo da escola, que valorizou impreterivelmente a nossa ação de sensibilização, sendo que o mesmo teve a responsabilidade de efetuar as principais conclusões e encerramento das comunicações. Num outro plano, é importante destacar as cozinheiras da escola, que contribuíram ao nível da confeção dos bolos para o lanche convívio.

7.2.4. Balanço Final

Relativamente ao cumprimento de horários, apesar de se ter realizado um ligeiro compasso de espera para o início dos trabalhos, tal não implicou um atraso significativo. Por conseguinte, o lanche convívio desenrolou-se logo de seguida, no átrio do auditório, tendo perdurado até às 19h45, aproximadamente. Em termos da ordem de trabalhos, há a considerar os seguintes aspetos:

1. Enquadramento por parte dos professores estagiários, apresentando a problemática, a justificação e a pertinência do tema perante a sociedade da atualidade;
2. Comunicação 1 – Apresentação do projeto de combate ao *bullying* e *cyberbullying* implementado na escola;
3. Comunicação 2 – Apresentação de estratégias para lidar com o *bullying* e *cyberbullying* na perspetiva dos alunos, encarregados de educação e professores;
4. Encerramento do evento por parte do presidente do conselho executivo, saudando a pertinência do tema e elucidando todos os presentes no papel que apresentam no combate ao *bullying* contribuindo para uma mudança significativa;
5. Lanche convívio com a presença de todos os convidados promovendo o relacionamento e o diálogo informal entre todos.

No que à primeira conferência diz respeito, os professores convidados, responsáveis pelo projeto na escola, utilizaram uma abordagem baseada nos dados estatísticos, representativos da realidade em que a escola e as turmas em epígrafe se encontram, com base num questionário aplicado ao longo deste ano letivo.

Logo de seguida, e numa perspetiva dinâmica, foi efetuado um levantamento das principais características do projeto, as ferramentas que os alunos podem utilizar e as estruturas físicas que, num futuro próximo, serão criadas com o intuito de combater a problemática identificada. Apesar da clara pertinência da apresentação deste projeto, o tempo estabelecido para esta comunicação tinha uma duração máxima de 15 minutos. Ainda assim, a comunicação estendeu-se até aos 30 minutos, sendo que haveria a possibilidade de reduzir ligeiramente a duração, em função de alguma repetição de conteúdos abordados. Nada obstante, a apresentação dinamizada pelos professores da escola revelou uma especial pertinência para os professores que se encontravam na sala, os encarregados de educação e os alunos.

No que refere à segunda comunicação, a Professora Doutora Alda Portugal procurou por diversas vezes evitar repetir algumas temáticas e contextualizações já realizadas anteriormente, reduzindo ao máximo o tempo da sua comunicação. Relativamente ao seu conteúdo, foram enunciadas estratégias a ser utilizadas pelos alunos, sendo que a direção com os mesmos foi interessante na medida em que se permitiu entender a opinião dos alunos e a sua perceção acerca de algumas problemáticas. Para tal, utilizou o jogo tradicional “quantos-queres”, onde foi capaz de captar a atenção e motivação dos presentes, não só no que refere aos alunos. Em consequência, geraram-se diversos momentos de partilha, reflexão e debate, onde a grande maioria dos presentes teve uma intervenção direta, sendo que nesta ordem de ideias o auditório conseguiu manter-se mais ativo e desinibido na transmissão da sua opinião. Apesar de ser retratada uma grande potencialidade de aliciamento dos encarregados de educação e/ou familiares em termos em função da temática apresentada, essencialmente na segunda comunicação, a verdade é que houve uma baixa adesão destes. De acordo com a literatura, a participação dos encarregados de educação no âmbito escolar é realmente reduzida, sendo que é amplificada a magnitude desta problemática em função de quanto mais alto é o nível de escolaridade (Bento, Mendes e Pacheco, 2016). Ainda que se tenham equacionado diversos fatores, entre eles a contextualização pós-laboral, poderiam ter sido recolhidas informações através de questionário sobre a preferência dos encarregados de educação para a presença na escola. Nada obstante, outro dos fatores a considerar é a perceção que

se retirou de os alunos sentirem vergonha que os seus pais venham à escola ao mesmo tempo que eles, fator inibitória da presença dos encarregados de educação.

No que concerne à divulgação, as estratégias utilizadas acabaram por se adequar à respetiva ação, na medida em que todos os destinatários foram visados, até mesmo mais que uma vez, no caso dos encarregados de educação, tal como foi abordado anteriormente. Por conseguinte, é de destacar que a dupla abordagem dos encarregados de educação teve como intenção garantir que os alunos entregavam a curricular informativa. Quanto à divulgação dos professores, os métodos utilizados, neste caso a divulgação do cartaz nos grupos internos da escola e através da fixação dos mesmos na escola, foram adequados ao seu propósito. Apesar disso, poderia ter sido mais valorizada a divulgação “boca a boca”, convidando de forma informal e presencial os diversos professores. Posto isto, identificados os aspetos a melhorar e a manter, consideramos que não foi por falta de divulgação que se deu a falta de correspondência por parte dos encarregados de educação.

Referente à estratégia utilizada para manter os alunos no contexto escolar até à hora da ação, optou-se por utilizar o adiamento do início da aula para que a ação tivesse início no final da ação, bem como da dinamização de uma modalidade distinta à que os alunos estão acostumados. Para além disso, e como principal propósito, verificamos que os alunos foram sujeitos a uma vivência de experiência completamente distinta daquela a que estão acostumados, neste caso de estarem privados da visão. Sendo uma forma de perceber as limitações que o próximo tem, num pequeno espectro que é a deficiência visual, foi uma forma de proporcionar um formato distinto de competição, que gerou elevados níveis de motivação intrínseca na grande maioria dos alunos. No término da atividade, realizando um ponto da situação da mesma ao nível das dificuldades percecionadas, os alunos evidenciaram de forma visível alguma compaixão pelas pessoas que têm deficiência visual, sobretudo quando lhes perguntamos “você tiveram 1h nesta atividade com períodos de olhos vendados e sentiram uma grande dificuldade, como seria se tivessem que viver assim para sempre?”. Em relação ao feedback dos mesmos, percecionou-se que os alunos apresentaram grandes dificuldades na orientação especial.

Fazendo um ponto geral da abordagem a esta ação de sensibilização, integrada na atividade de extensão curricular, consideramos que a prestação e resposta dos alunos foi, na sua generalidade positiva. Apesar disso, como fator a melhorar, será pertinente enfatizar a pertinência dos encarregados de educação acompanharem os seus educandos neste tipo de ações, já que podem se estar a viver situações por parte dos alunos que

muitas vezes nem são percebidas pelos professores, encarregados de educação e familiares. Por se tratar de uma temática de elevada importância, com base nos potenciais efeitos nefastos para os alunos, é fundamental que se realize um acompanhamento ajustado às necessidades das escolas e meios sociais em que estas se integram.

~

8. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

8.1. Coletiva

8.1.1 Enquadramento e importância da Atividade Científico-Pedagógica Coletiva

A ação científico-pedagógica coletiva, intitulada "A Educação Física para além do óbvio", insere-se nas atividades de natureza científico-pedagógica, englobando também a ação científico-pedagógica individual. Por ser um momento de formação que reúne uma multiplicidade de participantes, incluindo atuais e antigos professores da UMa, professores graduados na respetiva instituição de ensino, estudantes e ex-estudantes de licenciatura na área da educação física e desporto, bem como professores de Educação Física que procuram obter créditos, entre outros, é possível deduzir imediatamente o impacto que esta ação possui. Este momento destina-se a permitir que os alunos do 2º ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentem parte do trabalho que desenvolveram ao longo do semestre, havendo também espaço para as comunicações de professores convidados da UMa, bem como de outras instituições.

No que toca à tramitação legal, a respetiva conferência está desenhada para um total de 8 conferências e 6 módulos, distribuídos por dois dias, neste caso, 4 de fevereiro de 2023 (9h – 18h) e 11 de fevereiro de 2023 (9h – 18h). Esta conta com a validação exclusiva para os professores de EF da Região Autónoma da Madeira, num total de 15 horas, pela Direção Regional da Educação. Em termos da dinâmica de organização, podemos verificar que os núcleos de estágio tiveram implicação direta ao nível dos módulos anteriormente mencionados, servindo como um reflexo do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, até então.

No que às temáticas abordadas pelos núcleos de estágio diz respeito, podemos referir os seguintes módulos:

Módulo 1 (04/02/2023 – manhã):

- A Educação Física para além dos muros da Escola: potencialidades e constrangimentos – Leonor Abreu e Soraia Rodrigues (EBSAAS);

Módulo 2 (04/02/2023 – tarde):

- A Educação Física e as Atividades de Complemento Curricular – Potencialidades e Desafios – Mário Ferreira (ESFF);

Módulo 3 (04/02/2023 – tarde):

- Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola – César Bento e Luís Faria (ESGZ);

Módulo 4 (11/02/2023 – manhã):

- A Arbitragem como Instrumento de Formação dos Alunos nas Aulas de Educação Física – Henrique Caldeira e Pedro Luz (EBPEEBC);

Módulo 5 (11/02/2023 – tarde):

- Alunos Dispensados da Aula de Educação Física: que alternativas? – Francisco Gouveia e Wilson Nóbrega (EBSAAS);

Módulo 6 (11/02/2023 – tarde):

- Trabalho de Flexibilidade e Força na Educação Física – Operacionalização e Otimização – Francisco Correia e Pedro Pontes (ESJM).

Tal como se pode verificar, a escolha do título para a ação científico-pedagógica coletiva adequou-se em termos das abordagens que cada um dos núcleos estabeleceu, deixando de parte as ditas conceções mais usuais baseadas nos desportos “rei”. Assim sendo, no que refere ao nosso núcleo de estágio, e ainda que se tenha abordado uma temática associada aos jogos desportivos coletivos de invasão, é facto que a temática da abordagem acaba por ser pouco usual. Neste âmbito, a nossa abordagem comportou 5 objetivos basilares:

1. Descrever a importância da arbitragem e conhecimento das regras do jogo considerando as AE;
2. Analisar o conhecimento dos alunos acerca das regras de jogo dos jogos desportivos coletivos de invasão;
3. Investigar quais as principais (des)motivações dos árbitros e dos alunos para o desempenho, ou não, desta função;
4. Identificar as diferenças ao nível das capacidades físicas, psicológicas e cognitivas entre alunos-árbitros, alunos sem prática desportiva e alunos com prática desportiva;
5. Discutir propostas de intervenção para abordar a arbitragem nas aulas de EF.

Complementarmente ao âmbito teórico/prático da apresentação e transmissão de informações e conteúdos desenvolvidos no âmbito do EP, houve uma série de tarefas integradas na vertente organizativa do evento (coffe break, apresentação dos convidados, cerimónia de abertura, etc.) que comportaram um elevado sentido de responsabilidade, competência e empenho por parte dos alunos.

Consideramos que as aprendizagens a reter da organização desta ação científico-pedagógica coletiva são diversas. Em primeiro lugar, a ação envolve muitos participantes, desde atuais e antigos professores da UMa, professores graduados na instituição, estudantes e ex-estudantes de licenciatura na área de educação física e desporto, esta diversidade de perspetivas e experiências contribui para um ambiente muito enriquecedor. Em segundo lugar, a participação de diferentes figuras destaca a relevância da ação, demonstrando o seu impacto no meio académico e profissional. O evento serve como um momento de formação significativo para todos os intervenientes. Em terceiro lugar, a tramitação legal, com a validação exclusiva para professores de Educação Física da Região Autónoma da Madeira pela Direção Regional da Educação, confere reconhecimento oficial à iniciativa, ressaltando sua importância institucional. Para nós enquanto futuros profissionais de Educação física tem um carácter de aplicabilidade muito grande para o futuro. Em quarto lugar, destaco a organização e a dinâmica criada. A ação foi bem estruturada, dividida em 8 conferências e 6 módulos, distribuídos por dois dias. A dinâmica da organização destaca a participação ativa dos núcleos de estágio, evidenciando o reflexo do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Ainda dentro deste ponto, destaco a pertinência das temáticas e dos módulos abordados. Refletem abordagens pouco convencionais, destacando-se das conceções mais usuais baseadas nos desportos tradicionais. A diversidade de tópicos, como arbitragem, uso de tecnologias e atividades extracurriculares, enriquece a discussão. Finalmente, destaco o trabalho em equipa e o envolvimento de todos os núcleos de estágio na organização, o que reforça a integração prática do evento com o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Em síntese, estas aprendizagens destacam a complexidade e a abrangência da organização de uma ação científico-pedagógica coletiva, fornecendo insights valiosos para futuras iniciativas similares.

Pertinência e justificação da atividade

O tema da ação científico pedagógica coletiva, a Arbitragem como Instrumento de Formação dos Alunos nas Aulas de Educação, destaca a importância da atividade de arbitragem na Educação Física escolar, especialmente em relação à aptidão física (AF) e à composição corporal dos alunos. Neste ponto do relatório, é importante destacar a relevância desta temática para a Educação Física escolar. Em primeiro lugar, o nosso

propósito foi testar a hipótese de que a atividade de arbitragem tem um impacto positivo na aptidão física dos alunos-árbitros em comparação com aqueles alunos que não praticam qualquer atividade desportiva. Como tem sido amplamente divulgado na literatura científica, a melhoria na aptidão física e composição corporal que está associada a benefícios para a saúde, como resistência cardiovascular, agilidade e habilidades motoras (Bushman & ACSM, 2017; Bushman, 2020; Garber et al., 2011). O segundo ponto que nos parece importante, é a inclusão da atividade de arbitragem como uma opção na Educação Física escolar. Uma vez que esta também é uma crença pessoal, parece-nos que esta atividade, que normalmente começa no contexto escolar, pode atrair alunos que podem não estar interessados em participar diretamente nas atividades desportivas, proporcionando-lhes uma alternativa envolvente. Do nosso ponto de vista, a atividade de arbitragem oferece uma oportunidade para os alunos se envolverem numa prática desportiva que não envolve competição direta, o que pode ser atraente para alguns alunos que por alguma razão podem não se sentir confortáveis ou interessados em participar ativamente nas atividades desportivas competitivas.

Em resumo, a temática desta ACPC procura fundamentar que a atividade de arbitragem pode ser uma ferramenta valiosa na formação dos alunos em Educação Física, contribuindo para a melhoria da aptidão física e da composição corporal, bem como promovendo hábitos de vida saudáveis.

8.1.2. Introdução

Tanto os jogadores como os árbitros devem ter índices de AF elevados (Bouzas-Rico et al., 2022). Durante um jogo, o árbitro dos jogos desportivos coletivos de invasão deverá manter-se o mais próximo possível da zona onde ocorre a situação de jogo, controlando os jogadores e as suas ações, garantindo que o encontro entre equipas decorra

dentro das leis e regulamentos previstos. Para além do mais, se a AF do árbitro apresentar índices baixos, podem-se originar situações anómalas, levando a que o natural desenrolar do jogo e o estado psicológico dos jogadores seja afetado (Manilo, 2014).

Ao longo do jogo, para além de ser solicitada uma excelente AF do árbitro, o mesmo deverá ser capaz de tomar decisões rápidas, sendo este aspeto fundamental para a resolução de confrontos e para manter a ordem no jogo (Karaçam & Pular, 2016). Os árbitros desenvolvem a sua atividade num contexto de pressão, o que requer elevados níveis de autoeficácia (Guillén et al., 2011), entendida como sendo uma condição para resolução de diferentes problemáticas associadas a uma tarefa (Bandura, 1989). Os indivíduos com elevados níveis de autoeficácia destacam-se por uma maior capacidade de concentração, por uma mais rápida adaptação da estratégia de ação e pela capacidade de ultrapassar situações de stress sem atribuir as culpas a si próprios (Bandura, 1999). Assim sendo, coloca-se a hipótese de que os árbitros podem ter melhores índices de saúde geral, tendo por base a AF, quando comparados a pessoas que não têm uma prática desportiva regular.

Num estudo de Adé e colaboradores (2018), os autores procuram avaliar na aula de EF os papéis de mentor e treinador para 74 alunos (35 rapazes e 39 raparigas; $M = 13.54$, $SD = 2.09$). O objetivo passou por investigar se o *mentoring* e o *coaching* são benéficos em termos da aprendizagem motora, metodológica e social. Neste âmbito, revelaram-se alguns dados informações desconhecidos até então, nomeadamente ao nível do papel do aluno-árbitro na aula de EF. Segundo a sugestão dos autores, quando os alunos assumem o papel de árbitro, automaticamente experienciam uma outra vertente do fenómeno desportivo, neste caso a denominada experiência da responsabilidade. Esta experiência está diretamente associada a aquilo que os professores de EF pretendem solicitar e desenvolver nos seus alunos. Com base neste princípio, e segundo o que foi

recolhido, não existem estudos que avaliem se os alunos de EF que desempenhem o papel de árbitro nos JDC-I apresentam diferenças ao nível da sua AF e composição corporal quando comparados com outros alunos com e sem prática desportiva regular. Complementarmente, a experiência da responsabilidade associada ao desporto poderá aumentar a perceção da importância de atingir e manter índices de saúde e bem-estar adequados.

De acordo com alguns estudos, devido a uma grande solicitação física nos desportos em contexto de jogo, os árbitros tendem também a atingir níveis mais elevados de AF (Kiss et al., 2021; Babity et al., 2022). Nos jogos desportivos coletivos de invasão, como é o caso do futebol, basquetebol e andebol, os árbitros deverão ter uma capacidade aeróbica adequada ao contexto (Casajus & Castagna, 2007). No que diz respeito às situações em que é solicitada uma elevada demanda física, os árbitros com menores índices de AF poderão experienciar déficits na função cognitiva, prejudicando a tomada de decisão em contexto de jogo (Ardigo et al., 2010). Tendencialmente, os árbitros com menores níveis de condição física estão mais sujeitos à fadiga acumulada ao longo do jogo, levando a uma probabilidade maior de ocorrência de lesões (Gabilo et al., 2013). Outro dos aspetos a considerar quanto aos possíveis benefícios de integrar os alunos na arbitragem num contexto da aula de EF e manter estes alunos numa AF adequada (por exemplo, ao nível da força, capacidade aeróbica e agilidade), são os próprios requisitos nacionais e internacionais ao nível do regulamento de arbitragem das associações e federações (como é o caso da UEFA e da FIFA) num contexto profissionalizado (Castillo et al., 2016). Para além disso, os árbitros são avaliados fisicamente com carácter regular, devendo atingir níveis de AF pré-definidos (Castagna et al., 2005). Segundo Casajus e Castagna (2007), os árbitros de futebol profissionais devem manter-se fisicamente ativos por um longo período, atingindo o auge da sua *performance* aos 40 anos. Em termos

comparativos, os jogadores das respectivas modalidades, nesta faixa etária, costumam já ter terminado as suas carreiras.

A literatura aponta que níveis mais altos de AF estão positivamente associados a uma menor %MG (Hérvás et al., 2018). A AF é realmente um preditor de morbidade e mortalidade por doenças crónicas (Drustine et al., 2013; Anderson et al., 2019). Complementarmente, importa considerar que os alunos-árbitros têm um potencial superior de desenvolver um estilo de vida saudável quando comparados com alunos que não estão sujeitos a situações desafiantes de responsabilidade, de ajuizar e de tomada de decisão, componentes estas que são colocadas em prática no treino do árbitro.

A grande maioria dos estudos realizados acerca dos árbitros foca essencialmente na vertente da AF (Kodeeswaran et al., 2021; Maslennikov et al., 2019; Weston et al., 2015), havendo uma correlação para com a *performance* do árbitro durante os jogos, afetando ainda a dimensão emocional e de tomada de decisão (Guillém et al., 2011; Tsorbatzoudis et al. 2005; Mallo et al., 2010). Para além disso, considerando os alunos de EF, a literatura é bastante vasta em termos da AF e da composição corporal (López-Sánchez et al., 2019; Kondrik et al., 2013; Griban et al., 2021). Apesar disso, a literatura não apresenta dados concretos sobre os níveis de AF e composição corporal dos alunos-árbitros. Assim sendo, o estudo em epígrafe tem como principal objetivo investigar a AF e a composição corporal entre alunos sem prática desportiva regular, com prática desportiva regular e alunos-árbitros de jogos desportivos coletivos de invasão.

8.1.3. Metodologia

Amostra e Desenho do Estudo

Este estudo foi composto por 45 alunos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 14 e 20 anos (16.40 ± 1.85). Estes alunos frequentam o ensino

básico ou secundário, tendo residência em zonas urbanas. Este estudo engloba ainda os participantes do projeto de investigação EFERAM-CIT. Os três grupos da amostra compostos por 15 participantes cada foram divididos da seguinte forma: 1 – alunos sem prática desportiva regular, 2 – alunos com prática desportiva regular e 3 – alunos-árbitros de jogos desportivos coletivos de invasão. Relativamente aos critérios de inclusão nos respetivos grupos, foram tidos em conta os seguintes aspetos:

- Grupo 1: (1) pertencer ao projeto EFERAM-CIT; (2) ter uma idade compreendida entre os 14 e os 20 anos de idade; não praticar qualquer desporto ou atividade física regular.
- Grupo 2: (1) pertencer ao projeto EFERAM-CIT; (2) ter uma idade compreendida entre os 14 e os 20 anos de idade; praticar regularmente atividade física desportiva, com uma carga semanal igual ou superior a 3 horas em pelo menos 7 meses por ano.
- Grupo 3: (1) ter uma idade compreendida entre os 14 e os 20 anos de idade; (2) fazer parte como árbitro de uma associação regional de uma modalidade integrada nos jogos desportivos coletivos de invasão há pelo menos 6 meses antes das avaliações.

Os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo, tendo sido obtido o respetivo consentimento informado. No caso dos participantes menores idade, o consentimento foi entregue aos encarregados de educação. Esta investigação recebeu a aprovação ética do Comité Científico do DEFD da UMa (Referência: ACTA N.77–12.04.2016). Para além disso, a investigação foi aprovada também pelo Secretário Regional da Educação e respetivos diretores das escolas.

As avaliações foram aplicadas por Licenciados em Educação Física e Desporto. Os avaliadores receberam formação e treino sobre (I) instrução e demonstração dos testes

de AF e da avaliação da composição corporal (antropometria); (II) a equipa de campo praticou as avaliações entre elementos e (III) participou num estudo piloto, avaliando todas as variáveis por duas vezes com um intervalo temporal de 1 semana. O referido estudo piloto foi aplicado a um grupo de 8 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos de idade. Analisados os resultados, o estudo piloto indicou bons resultados para todas as avaliações (correlação interclasse com um coeficiente entre .797 e .999).

Instrumentos

Vaivém de 20 metros

O teste “Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run” (PACER), faz parte do protocolo Fitnessgram, sendo um indicador da capacidade cardiorrespiratória. Este teste consiste na execução do máximo número de percursos com uma distância de 20 metros, numa cadência pré-definida. A descrição mais pormenorizada deste instrumento ao nível dos procedimentos, equipamentos, pontuação e protocolo de segurança poderá ser consultado no *Fitnessgram/Activitygram Test Administration Manual* (Meredith & Welk, 2010).

Salto em comprimento sem corrida preparatória

Os participantes foram instruídos a saltar da linha de partida o mais longe possível partindo de uma posição estacionária. A distância entre a linha de partida e o calcanhar mais perto da linha de partida determinava a distância do salto. Dois saltos foram realizados, sendo considerado a melhor pontuação para efeitos de posterior análise.

Agilidade

O teste de agilidade (4x10m) consiste na realização de um percurso previamente definido, combinando a velocidade com a coordenação, tendo em linha de conta o agarrar do objeto, o seu transporte e posterior troca, conforme definido. Deste modo, pretende-se avaliar a capacidade de aceleração, a coordenação e rapidez de execução dos movimentos do aluno.

Composição Corporal

A massa corporal, a estatura e as pregas de adiposidade corporal (prega tricipital e geminal) foram avaliadas de acordo com os procedimentos descritos na bateria de testes FitnessGram (Meredith & Welk, 2010). A massa corporal (kg) e a altura (cm) foram medidas através de uma balança e um estadiómetro SECA (Modelo 761, Hamburgo, Alemanha; e Modelo 213, Hamburgo, Alemanha, respetivamente). Posteriormente, o IMC foi calculado com base nessas métricas (kg/m^2). Foi utilizado o adipómetro (Harpenden, UK) para avaliar as pregas de adiposidade corporal. A prega tricipital e geminal foram utilizadas para calcular a %MG (Slaughter et al., 1988).

Análise Estatística

Primeiramente, foi realizada uma análise estatística descritiva por média e desvio padrão. Em segundo lugar, foi aplicada uma análise de variância unidirecional entre os grupos para explorar as diferenças ao nível da idade, da AF e da composição corporal entre os três grupos: Grupo 1: sem prática desportiva regular; Grupo 2: com prática desportiva regular e Grupo 3: alunos-árbitros. Para além disso, foram aplicadas múltiplas comparações utilizando o teste de Bonferroni para o efeito.

De seguida, foi efetuado um teste de suposição preliminar de modo a verificar a normalidade, linearidade, *outliers* univariados e multivariados, homogeneidade das matrizes de variância e covariância e ainda a multicolinearidade.

Por fim, procedeu-se a uma análise de variância multivariada unidirecional entre grupos, de modo a investigar os diferentes perfis dos alunos (sem prática desportiva regular, com prática desportiva regular e alunos-árbitros) em testes de AF e composição corporal. Todas as análises foram realizadas considerando a idade como covariável. Foi efetuada uma análise de dados através do IBM SPSS v26 (IBM Corp., Armonk, NY, EUA). O nível de significância foi fixado em $p < 0,05$.

8.1.4. Resultados

Com o intuito de investigar o impacto dos diferentes grupos (G1 - Alunos sem Prática Desportiva; G2- Alunos envolvidos em Prática Desportiva regular, e G3 Alunos-Árbitros) na idade, AF e composição corporal realizou-se uma análise de variância unidirecional (Tabela 1). Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa na idade [$F(2, 44) = 6.7$; $p = .003$], SR [$F(2, 44) = 27.8$; $p < .001$], SLJ [$F(2, 44) = 9.5$; $p < .001$], Agilidade [$F(2, 44) = 13,0$; $p < .001$], e % MG [$F(2, 44) = 10.3$; $p < .001$] para os três grupos em estudo. As comparações realizadas com base nestes resultados, recorrendo ao teste de Bonferroni, indicaram que o grupo de alunos-árbitros (G3) apresentaram resultados significativamente diferentes em relação ao grupo de alunos sem prática desportiva (G1) no vaivém de 20m, salto em comprimento sem corrida preparatória, agilidade e na % MG. Comparando o grupo de alunos com prática desportiva regular (G2) e os alunos árbitros (G3) verificaram-se resultados estatísticos significativamente diferentes no teste do vaivém 20m e na % MG. Em ambos os casos, o grupo de alunos-árbitros apresentou melhores resultados nos testes físicos e uma menor

% MG. Em comparação com o grupo de alunos sem prática desportiva regular, o grupo de alunos com prática desportiva regular evidenciou resultados significativamente mais elevados nos testes de AF, nomeadamente ao nível do vaivém e agilidade.

	Total		S-w/SP(G 1)		S-reg/SP(G2)		S/REF(G3)		‡	†
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Age (years)	16,4	1,9	15,3	1,5	16,3	1,5	17,5	1,9	p = .003;	1<3
SR (n)	52,8	25,0	31,9	16,9	49,4	19,7	77,1	13,0	p < .001;	1<2 and 3, 2<3
SLJ (cm)	186,4	29,2	164,3	30,2	192,8	28,2	202,2	11,7	p < .001;	1<3
Agility (sec)	12,1	1,3	13,1	1,4	12,0	0,8	11,2	0,6	p < .001;	1<2 and 3
BMI (kg/m ²)	21,8	2,9	21,6	2,8	21,7	3,7	22,0	2,3	p < .913;	n.s.
%BF	19,8	8,8	24,9	8,5	21,5	8,6	13,0	4,2	p < .001;	1 and 2 > 3

Tabela 4. Estatísticas descritivas sobre idade, testes de aptidão física e composição corporal de acordo com os diferentes grupos (alunos sem prática desportiva-G1; alunos com prática desportiva regular-G2; alunos árbitros-G3).

M, Means; SD, Standard of deviation; S-w/SP(G 1), Students without Sports Practice; S-reg/SP(G2), Students involved in regular Sports Practice, S/REF(G3), Students-Referees; SR, 20-m shuttle run (n); SLJ, Standing long jump (cm); BMI, body mass index, %BF, percentage of body fatness estimated from skinfolds. ‡ One Way ANOVA; † Multiple comparisons considering Bonferroni correction.

Para investigar os diferentes perfis dos alunos nos testes de AF e composição corporal, efetuou-se uma análise de variância multivariada unidirecional entre os grupos em estudo. Referente à AF utilizaram-se três variáveis dependentes: número de voltas realizadas no vaivém de 20m (Figura 1), teste de agilidade (segundos) (Figura 2) e salto em comprimento sem corrida preparatória (centímetros) (Figura 3). A variável independente foi o perfil dos alunos, ou seja, alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos-árbitros. Foram realizados testes preliminares de pressupostos para verificar a normalidade, a linearidade, os *outliers* univariados e multivariados, a homogeneidade das matrizes de variância-covariância e a multicolinearidade, não tendo sido observadas violações graves. Depois de considerar a idade como uma covariável, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa

entre os alunos nas variáveis dependentes combinadas, $F(6, 80) = 4.78$, $p < .001$; Pillai's Trace = .53; partial eta squared = .26. Quando os resultados para as variáveis dependentes foram considerados separadamente, todas elas atingiram significância estatística, utilizando um nível alfa ajustado de Bonferroni de .017, $ps < .010$; $.20 < \text{partial eta squared} > .44$. Uma análise da média dos resultados indicou que os alunos-árbitros apresentaram desempenhos ligeiramente melhores ao nível do número de voltas realizadas no vaivém, no teste de agilidade (segundos) e no salto em comprimento sem corrida preparatória (centímetros).

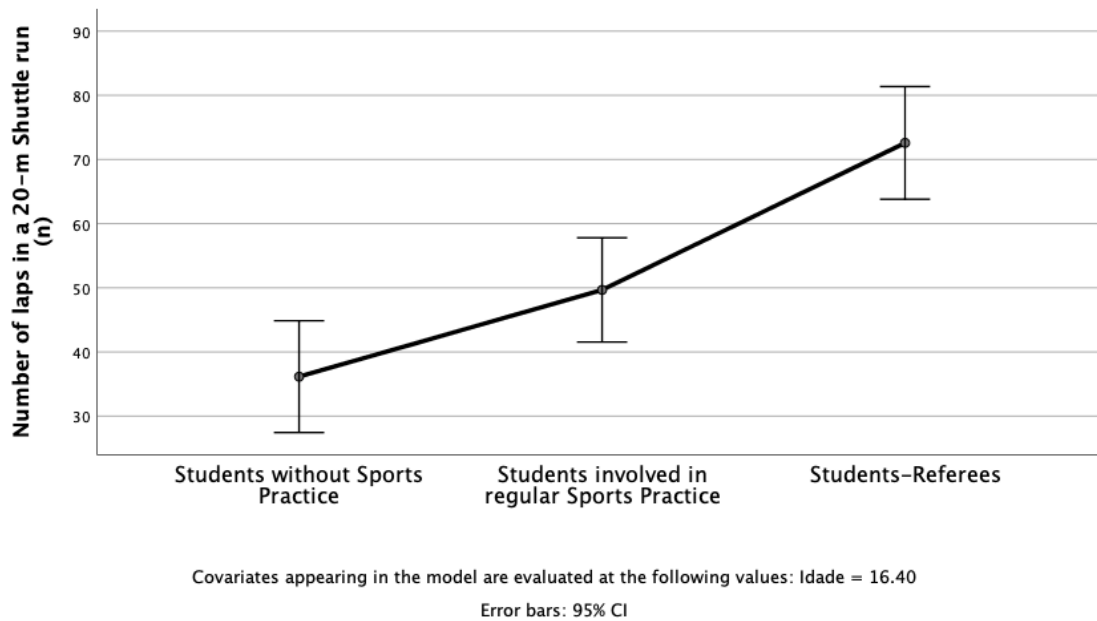


Figura 48. Número de voltas realizadas no vaivém de 20 metros pelos diferentes grupos de alunos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros)

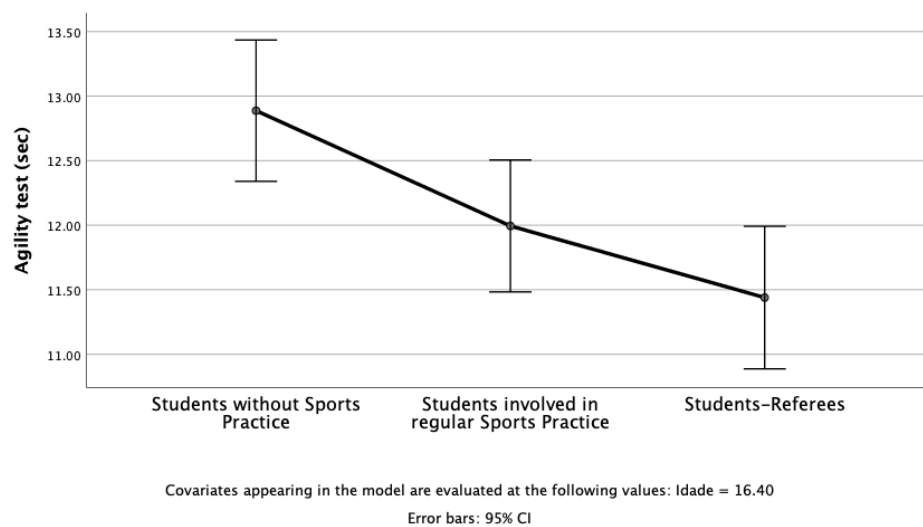


Figura 49. Tempo (segundos) realizado pelos diferentes grupos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros) no teste de agilidade.

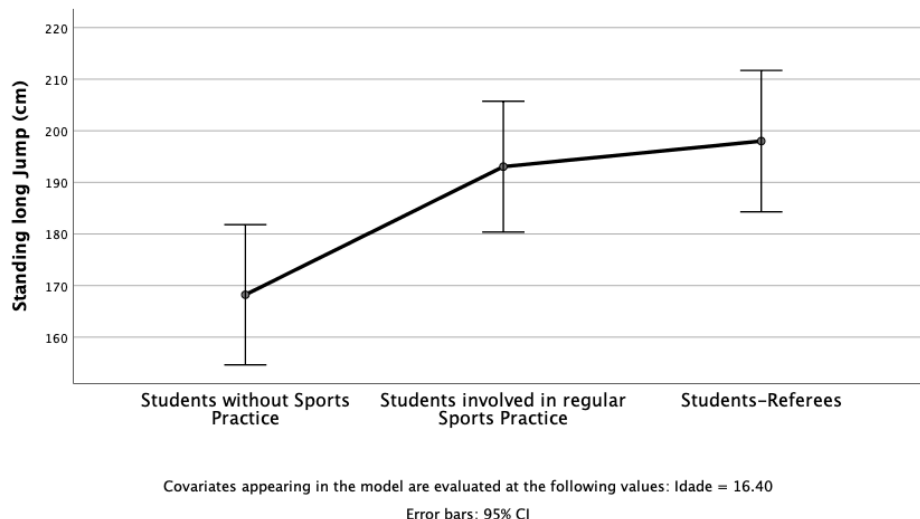


Figura 50. Distância (em centímetros) realizada pelos diferentes grupos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros) no salto em comprimento sem corrida preparatória.

Relativamente à composição corporal, foram utilizadas duas variáveis dependentes: % MG e IMC. Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos nestas variáveis combinadas, $F(4, 82) = 4.26$, $p < .001$; Pillai's Trace = .34; partial eta squared = .17. Quando os resultados de ambas as variáveis dependentes foram consideradas de uma forma separada, apenas a % MG apresentou significância estatística, $F(2, 45) = 5.53$, $p = .007$, partial eta squared = .21. Uma análise dos resultados indicou que os alunos-árbitros apresentaram % MG ligeiramente inferiores, em comparação com os alunos sem prática desportiva e os alunos com prática desportiva regular (Figura 4).

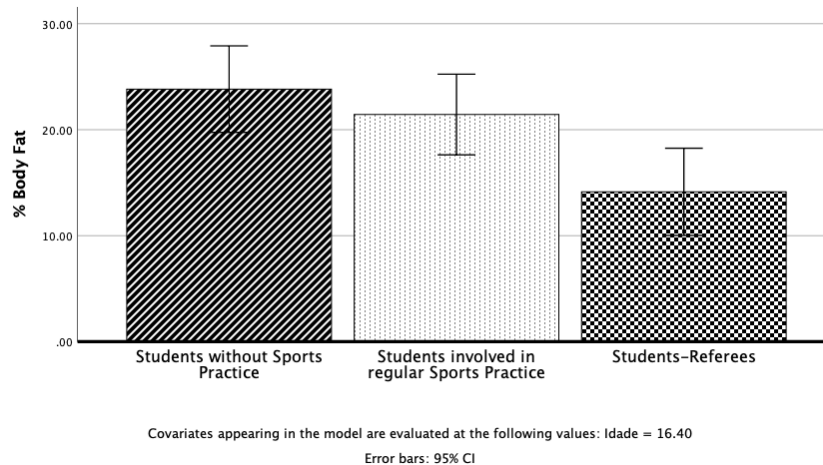


Figura 51. %MG dos diferentes grupos de alunos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros).

8.1.5. Discussão de Resultados

O estudo apresentou como principal objetivo investigar as diferenças na AF e na composição corporal entre alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros que desempenhem funções nos jogos desportivos coletivos de invasão. Após controlarmos a idade como covariável, os resultados mostraram que o conjunto de variáveis utilizadas para caraterizar a AF (i.e., vaivém de 20 metros, teste de agilidade e salto em comprimento sem corrida preparatória) foi estatisticamente diferentes entre os grupos que apresentam prática desportiva, favorecendo os alunos árbitros. Na composição corporal (i.e., IMC e % MG) obtiveram-se resultados semelhantes. Contudo, quando as variáveis dependentes foram analisadas separadamente apenas se verificaram diferenças entre os grupos na % MG, tendo os alunos árbitros apresentado valores estatisticamente mais baixos que os restantes grupos.

Neste estudo, utilizou-se o teste vaivém de 20 metros como indicador de resistência cardiorrespiratória. Esta, é uma componente da AF relacionada com a saúde devido a uma correlação positiva verificada entre a resistência cardiorrespiratória e um perfil de saúde mais saudável (Armstrong & Van Mechelen, 2017). Alguns autores

referem-se mesmo à resistência cardiorrespiratória como um indicador do estado de saúde e bem-estar (Ross et al., 2016; Tomkinson et al., 2019). Embora a investigação mais recente demonstre que o teste do vaivém de 20 metros não é fiável para predizer o consumo máximo de oxigénio (VO₂ máx), especialmente em crianças e adolescentes (Welsman and Armstrong, 2019; Mayorga-Vega et al., 2015), tem sido amplamente recomendado na literatura (Meredith & Welk, 2010; Tomkinson et al., 2019). O nosso estudo considerou o número de percursos realizados no teste como um indicador de resistência cardiorrespiratória, tal como apresentado anteriormente (Martinho et al., 2022; Henriques-Neto et al., 2020). Os alunos árbitros apresentaram melhores resultados neste teste em comparação com os grupos com e sem prática desportiva regular, evidenciando uma boa capacidade cardiorrespiratória e um perfil de saúde mais saudável.

O salto em comprimento sem corrida preparatória é um dos testes mais utilizadas para avaliar a força explosiva dos membros inferiores, considera fundamental numa diversidade de desportos que exigem coordenação motora complexa de pernas e braços e onde é necessária uma alta velocidade de contrações musculares (Zhou et al., 2020). O salto em comprimento é um indicador de potência, ou seja, a capacidade ou ritmo em que se pode realizar o trabalho (ACSM, 2022), apresentando impacto direto na AF relacionada com o desempenho. As evidências científicas mostram que a força explosiva, avaliada recorrendo a diferentes tipos de saltos, tem sido considerada um importante preditor de velocidade e agilidade (França et al., 2022; França et al., 2021). Contudo, a relação entre a distância alcançada no salto em comprimento e a força isocinética máxima ainda está em debate (Yokozawa et al., 2019). Estudos recentes têm considerado e recomendado o salto em comprimento como um importante teste de referência para os alunos do ensino médio avaliarem seus níveis de AF (Zhou et al., 2020). Tal como nos resultados referentes à capacidade cardiorrespiratória, os alunos árbitros obtiveram

melhores desempenhos no salto em comprimento sem corrida preparatória, em comparação com os grupos com e sem prática desportiva regular. Este resultado indica-nos um melhor desempenho muscular por parte dos alunos árbitros e, conseqüentemente, um perfil de AF mais robusto.

Outra das componentes da AF associada à *performance* analisada neste estudo foi a agilidade. Caracteriza-se pela capacidade de alterar a posição do corpo no espaço com uma determinada velocidade e precisão (ACSM, 2022). É considerada uma componente central do treino desportivo devido ao seu impacto benéfico a nível mental e na AF (Walker et al., 2011). A título de exemplo, alguns estudos onde foram utilizados diferentes perfis populacionais evidenciaram que treinar a agilidade física é, provavelmente, mais eficaz do que treinar a corrida linear, considerando o desempenho físico e cognitivo como a agilidade física, a memória e a vigilância (Walker et al., 2011; Lennemann et al., 2013; Trecroci et al., 2022). Os resultados obtidos nesta componente da AF estão em consonância com os resultados para a aptidão cardiorrespiratória e para a força explosiva dos membros inferiores. De uma forma geral, verifica-se que os alunos árbitros apresentam um perfil de AF mais saudável em comparação com os outros grupos com e sem prática desportiva regular.

Os resultados obtidos através deste estudo ajudam a clarificar que o desempenho da função de árbitro nos jogos desportivos coletivos de invasão, mesmo em idade jovem, requer uma boa capacidade física para realizar um bom acompanhamento do jogo e, em consequência, tomar as melhores decisões, tal como defendido no contexto dos árbitros profissionais de elite (MacMahon et al., 2015). O ingresso de jovens na carreira de árbitro apresenta inúmeras vantagens do ponto de vista da AF relacionada com a saúde e com a *performance*, devendo ser utilizada como forte argumento para cativá-los.

Referente à composição corporal, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na % MG entre alunos árbitros (13%), alunos sem prática desportiva (24,9%) e alunos com prática desportiva regular (21,5%). No caso do IMC, não foram encontradas diferenças entre os grupos em análise. Estes resultados suportam duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar, a composição corporal, uma componente da AF relacionada com a saúde que expressa a quantidade relativa de músculo, gordura, ossos e outras partes vitais do nosso corpo (ACSM, 2022), apresenta um perfil mais saudável nos alunos árbitros, levando a que consideremos uma grande vantagem para a saúde deste grupo. Atualmente, e principalmente devido à pandemia do COVID-19, tem sido expressa uma maior preocupação sobre o excesso de peso e a obesidade pelas principais organizações de saúde pública do mundo (i.e., WHO, Centers for Disease Control and Prevention, American Psychological Association, World Obesity Federation, Canadian Task Force on Preventive Health Care, entre outras). Parece claro que o excesso de peso e a obesidade representa um grave problema que afeta inúmeros jovens por todo o mundo (Jebeile et al., 2022). É inequívoca a relação direta entre o excesso de peso e a obesidade e várias doenças crónicas como a hipertensão, síndrome metabólica, diabetes mellitus tipo 2, acidente vascular cerebral, doença cardiovascular e dislipidemia (ACSM, 2022; Jebeile et al., 2022). Em segundo lugar, o nosso estudo chama a atenção para as metodologias de avaliação da composição corporal, particularmente em jovens com estas idades ($\pm 16,4$ anos). Embora existam algumas recomendações para a utilização do IMC para a identificação de casos de excesso de peso e obesidade em jovens (Jebeile et al., 2022), o seu uso exclusivo poderá ser desaconselhado independentemente dos valores de corte utilizados. Os resultados obtidos corroboram este argumento, principalmente quando comparamos jovens com e sem prática desportiva. A avaliação da composição corporal com recurso a pregas de adiposidade subcutânea, para estimar a %MG, tem apresentado

correlações positivas com várias medidas consideradas *gold standard* na avaliação da composição corporal (ACSM, 2022). Assim, assegurando-se que a técnica de avaliação é executada corretamente, a utilização de pregas de adiposidade subcutânea para estimar a %MG é preferível nestas idades (ACSM, 2022).

Este estudo aborda uma temática de grande importância e pouco estudada, particularmente em jovens árbitros e que pode ajudar a promover os benefícios da arbitragem em jovens que desempenhem as suas funções nos jogos desportivos coletivos de invasão. Contudo, a análise dos resultados obtidos deve ser feita considerando algumas limitações. Em primeiro lugar, a amostra é pequena. Apesar disso, é determinante salientar que considerando a população de alunos árbitros com critérios de inclusão, avaliamos 60% da população. Por outro lado, reconhecemos que, para evitar desequilíbrios na amostra, a constituição dos restantes grupos (i.e., sem prática desportiva e com prática desportiva regular) foi condicionada. Também reconhecemos que a avaliação da AF e da composição corporal depende da competência do avaliador, sendo necessário uma formação adequada e uma prática exemplar para obter resultados precisos. Nesse sentido, constituiu-se uma equipa de avaliadores bem treinados e formados em Educação Física e Desporto, garantindo a consistência dos protocolos e minimizando os erros de recolha de dados, especialmente na antropometria. As análises estatísticas consideraram o controlo de covariáveis importantes que poderiam gerar resultados enviesados.

8.1.6. Conclusão e implicações para a prática

A informação sobre a AF e a composição corporal de árbitros jovens que desempenham as suas funções nos jogos desportivos coletivos de invasão é escassa na literatura. Com este estudo concluímos que, após o controlo da idade como covariável, o

desempenho do papel de árbitro beneficia a AF relacionada com a saúde e com a *performance*, incluindo a composição corporal. O estudo também nos remete para a importância da utilização de *cross-measurements* na avaliação da composição corporal, como é o caso das medidas antropométricas para prever a %MG. Por fim, comprovamos os benefícios que o desempenho da função de árbitro apresenta em relação à saúde e à *performance*.

Em termos práticos, a informação fornecida destaca a importância da atividade de arbitragem na Educação Física escolar, especialmente em relação à aptidão física e à composição corporal dos alunos. Com esta ação procurámos passar diversas mensagens fortes. Em primeiro lugar, o desempenho da função de árbitro por estudantes em jogos desportivos coletivos de invasão tem benefícios significativos para a aptidão física relacionada à saúde e à *performance*, incluindo a composição corporal. Em segundo lugar, da revisão que fizemos, destaca-se a escassez de estudos que abordem a aptidão física e composição corporal em jovens árbitros. Em terceiro lugar, e decorrente da investigação realizada com recurso a vários métodos de avaliação, conclui-se que é importante a utilização de *cross-measurements* na avaliação da composição corporal, como medidas antropométricas para estimar a percentagem de massa gorda (%MG). Destaca-se a importância de uma abordagem abrangente na avaliação física.

Finalmente, e se calhar a mensagem mais forte deste estudo é que, com base nos benefícios identificados neste estudo, os professores de EF podem considerar a inclusão da atividade de arbitragem como uma opção válida e benéfica para os alunos em contexto escolar. A atividade de arbitragem oferece uma oportunidade para os alunos se envolverem numa prática desportiva que não envolve competição direta, o que pode ser atraente para alguns estudantes que podem não se sentir confortáveis ou interessados em participar ativamente em atividades desportivas competitivas. Em síntese, a os

professores de educação física podem comunicar os benefícios associados ao desempenho da função de árbitro aos alunos, incentivando a participação e destacando os resultados positivos para a saúde e a performance física.

8.2. Individual

8.2.1 Enquadramento e importância da Atividade Científico-Pedagógica Individual

Similarmente ao que ocorre na ação científico-pedagógica coletiva, esta ação integrou também as linhas programáticas das atividades e avaliação, referentes ao EP do 2º ano do curso de MEEFEBS. Quanto à sua conceção, pretendeu-se fomentar a partilha de conhecimentos entre os professores estagiários e os professores do grupo disciplinar de EF da respetiva escola. Paralelamente, é intento que fosse desenvolvido e apresentado um poster no contexto do Seminário Internacional de Desporto e Ciência de 2023.

Então, delineada a temática “Propostas de Intervenção para o Desenvolvimento das Capacidades Físicas e Psicológicas do Aluno-árbitro dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão no Contexto das Aulas de Educação Física”, houve como principal objetivo discutir propostas de intervenção para abordar a arbitragem no contexto das aulas de EF. Deste modo, foram ilustrados alguns dados recolhidos ao nível do desempenho do papel de árbitro no contexto escolar (desporto escolar ou aula), a motivação para o desempenho desta função e as mais valias encontradas através de um estudo de caso e revisão de literatura.

Para além de serem considerados os professores do grupo disciplinar da escola, na respetiva apresentação, são considerados ainda os orientadores cooperante e científico, como também o par de estágio.

Pertinência e Justificação da Atividade

A EF, fruto da sua natureza interativa, é um meio privilegiado para desenvolver uma panóplia de capacidades associadas às componentes físicas e psicológicas dos alunos. Neste âmbito, e de acordo com as AE (DGE, 2018), a arbitragem nos JDC-I, é uma das vertentes que deverá ser considerada, tendo por base a educação multidisciplinar do aluno. Deste modo, apesar das carências de investigação específica ao nível da arbitragem como um instrumento de formação no contexto da EF (Adé, Ganière & Louvet, 2018), têm sido enfatizadas as habilidades comunicacionais, de liderança, autoridade, entre outros (Cardoso, Leitão & Sarmento, 2018), através do desempenho da função de árbitro.

Por outro lado, existe evidência de que os jovens árbitros têm um perfil de aptidão física mais saudável do que os seus pares que não praticam exercício ou até mesmo aqueles que praticam atividade física regularmente (Gouveia et. Al, 2023). Considerando-se a importância de abordar a arbitragem no processo de formação dos alunos nas aulas de EF, é fundamental desenvolver propostas didáticas para melhorar as abordagens no contexto educativo e contribuir para o desenvolvimento das capacidades físicas e psicológicas dos alunos.

8.2.2. Introdução

A prática de atividade física, seja esta com caráter formal ou informal, é retratada como uma forma de desenvolver as capacidades físicas, psicológicas e ainda de melhorar a saúde mental dos seus praticantes. Neste âmbito, é importante compreender que a atividade de arbitragem dos jogos desportivos coletivos de invasão irá solicitar aos seus

praticantes diferentes capacidades e competências, tendo implicação direta na formação dos referidos árbitros.

No que toca às capacidades psicológicas, está associada a necessidade de ter e desenvolver as habilidades comunicacionais, de liderança bem como as de liderança (Cardoso, Leitão & Sarmiento, 2018), como sendo a essência daquilo que é solicitado ao árbitro. Ainda assim, é fulcral que os árbitros tenham um elevado sentido de responsabilidade (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa & Cruz, 1998) e sejam equilibrados em termos da componente emocional e de autoconfiança (Rech, Daronco & Paim, 2002). Deste modo, enquadrando as capacidades anteriormente mencionadas, podemos considerar que ao longo da formação do árbitro, está claramente patente as questões de liderança, sendo que esta poderá ter um potencial transfere para o contexto profissional além da arbitragem.

De modo a integrar e a apresentar propostas de intervenção para os professores de EF no próprio contexto da aula, importa considerar os seguintes objetivos gerais:

- Verificar se existe mais valias para os alunos no desempenho do papel de árbitro, tendo em conta o potencial desenvolvimento de capacidades físicas e psicológicas;
- Entender de que forma os professores abordam a temática da arbitragem no contexto das aulas de EF;
- Apresentar propostas de intervenção nas aulas de EF com base no desempenho do papel de árbitro.

8.2.3. Metodologia

Desenho e Amostra do Estudo

Em relação às capacidades físicas, considerando o protocolo do projeto EFERAM-CIT aplicado nas turmas de estágio dos alunos de MEEFEBS, foram aplicados os mesmos testes a uma amostra de alunos-árbitros de jogos desportivos coletivos de invasão a desempenhar funções na Região Autónoma da Madeira. Neste sentido, apenas foram considerados alunos-árbitros com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, desempenhando funções há pelo menos 6 meses. Tendo sido possível reunir uma amostra de 15 alunos-árbitros (representando aproximadamente 60% dos árbitros da RAM), foi selecionado, em igual número, amostras de alunos sem prática desportiva e com prática desportiva, perfazendo um total de 45 alunos na amostra em análise. Deste modo, em termos metodológicos da recolha, análise e interpretação de dados a nível físico, psicológico e social, manteve-se uma abordagem semelhante à utilizada na ACPC, anteriormente descrita.

Ainda que a abordagem e opinião dos professores de EF não seja o cerne deste trabalho, é pertinente compreender se a arbitragem e as regras dos jogos desportivos coletivos está a ser valorizada como também o formato em que os professores procuram abordar esta área que, sem sombra de dúvidas, apresenta características distintas das demais áreas das AE. Deste modo, foi utilizado um questionário online, utilizando o *Google Forms*, a 48 professores de EF da RAM que procurou dar resposta aos tópicos centrais deste artigo, nomeadamente:

- Desempenho do papel de árbitro na escola;
- Motivação para o desempenho da função de árbitro;
- Capacidades físicas e composição corporal do aluno-árbitro, em comparação aos seus colegas.

8.2.4. Resultados

Efetuada uma análise estatística, que retira a variabilidade da idade dos alunos em amostra, bem como eventuais efeitos que a idade possa ter nos resultados obtidos, verificou-se que os alunos-árbitros apresentam melhores resultados ao nível da resistência cardiorrespiratória, agilidade e força explosiva dos membros inferiores, quando comparados aos seus colegas com e sem prática desportiva regular.

Ainda no plano da avaliação psicológica, através do referido estudo, foi possível apurar que os alunos-árbitros apresentam melhores resultados ao nível das competências básicas e regulação emocional, em relação ao grupo de alunos com e sem prática desportiva regular. Complementarmente, a nível cognitivo, os resultados indicam que existem diferenças com significado estatístico no que diz respeito ao raciocínio indutivo bem como na memória verbal a curto-prazo. Neste âmbito, os alunos-árbitros apresentaram também melhores resultados quando comparados aos seus colegas com e sem prática desportiva regular.

No que diz respeito à valorização da arbitragem e da aprendizagem das regras de jogo dos professores de EF, é possível verificar que a aprendizagem das regras de jogo (66,7% consideram como muito importante; 33,3% como importante) é visto com maior importância do que submeter os alunos à experiência de serem árbitros (41,7% consideram como muito importante; 41,7% como importante; 16,7% como indiferente).

Em segundo lugar, no que diz respeito à abordagem destas temáticas nas aulas de EF, verificamos que, no que às regras diz respeito, os professores procuram integrar o ensino das mesmas ao longo das suas aulas práticas (91,7%) ainda que também assinalem que reforçam a explicação das regras quando detetam algum erro (66,7%). Nada obstante, 25% da amostra revela que utiliza aulas teóricas de forma exclusiva para a explicação das regras das diversas modalidades. Relativamente ao desempenho da função de árbitro,

91,7% dos professores revela colocar os alunos a desempenhar esta função em jogos durante a aula, sendo que 16,7% dinamiza exercícios específicos para árbitro na sua aula.

No que concerne às competências e capacidades associadas ao desempenho do papel de árbitro, os professores de EF da amostra em epígrafe enfatizam essencialmente a resistência cardiorrespiratória (66,7%), a velocidade (58,3%), a responsabilidade (50%) bem como a liderança e tomada de decisão com menor expressão (25% cada).

8.2.5. Discussão de Resultados

Equacionando a literatura acerca da ACPI, bem como os resultados obtidos no que refere às diferenças entre as diferentes amostras, existe uma potencial conexão entre a aquisição de capacidades físicas e psicológicas e o desempenho da função de árbitro, neste caso dos JDC-I. Ainda que se trate de uma amostra de 15 alunos-árbitros, importa referir que esta amostra é representativa de, aproximadamente, 60% dos árbitros dos JDC-I com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos de idade a desempenhar funções na Região Autónoma da Madeira.

Através dos resultados obtidos, é perceptível que a perceção dos professores de EF da Região Autónoma da Madeira é de que será mais importante os alunos aprenderem as regras do que adquirirem capacidades e competências associadas à função de árbitro, numa perspetiva da formação escolar do aluno. Ainda que seja pertinente a aquisição e compreensão do conhecimento das regras de jogo das diferentes modalidades, é destacado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória elementos que deveriam, idealmente, ser alvo de um maior foco, sobretudo no que refere à formação dos cidadãos de amanhã.

Em termos objetivos, nas metodologias utilizadas pelos professores de EF, é possível identificar que os mesmos tendem a enfatizar o conhecimento das regras de jogo

apenas quando identificam algum erro e a colocar em prática a função de árbitro em jogos durante as aulas. Apesar de serem abordadas estas questões, a forma como são abordadas não refletem os aspetos mencionados na literatura como os mais benéficos para a formação dos alunos.

Quanto às competências e capacidades desenvolvidas através do desempenho do papel de árbitro, os professores estão alinhados perante o que a literatura menciona, havendo consciência do potencial contido nesta vertente desportiva.

8.2.6. Conclusão e implicações para a prática

Tendo em linha de conta as considerações supramencionadas, podemos destacar essencialmente quatro propostas de intervenção que visam abordar a arbitragem e facilitar essa mesma abordagem tanto para os alunos como para os professores de EF. Assim, há que considerar o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011), o desempenho de funções a pares ou em grupo, a segmentação de tarefas e a utilização de novas tecnologias.

No que diz respeito ao Modelo de Educação Desportiva, existem nuances associadas ao desempenho das mais diversas funções relacionadas com desporto para além do praticante, seja como treinador, fotógrafo, organizador de prova e, essencialmente para o tema em epígrafe, de árbitro. Deste modo, os alunos são solicitados a compreender e valorizar as regras das modalidades envolvidas, exige a participação de todos os alunos mesmo que não estejam em prática como jogadores e, tal como mencionado anteriormente, valorizam a aquisição de outras competências para além da aptidão física.

Relativamente ao desempenho de funções a pares ou em grupo, o principal objetivo passa por amenizar o contexto de “pressão” dos alunos para desempenhar a

função de árbitro, atribuindo uma responsabilidade conjunta (por se tratar do desempenho de funções a pares ou em grupo). Consequentemente, pretende-se que o par ou grupo reconheça competência e confiança de forma mútua.

Quanto à segmentação das tarefas, existe o propósito de introduzir as diversas componentes a ajuizar de uma forma gradual. Neste sentido, com o intuito de simplificar as tarefas atribuídas e delimitando os aspetos a ter em conta nos exercícios e jogos dinamizados, pretende-se que o aluno aumente também o seu grau de confiança, tendo em linha de conta que não terá de “acertar” em todas as decisões.

Por fim, a utilização de novas tecnologias poderá também ser uma forma de abordar a função de árbitro num contexto de menor pressão, utilizando, por exemplo, vídeos e imagens com o intuito de gamificar a aprendizagem do aluno em torno da arbitragem e das regras de jogo. Desta maneira, pretende-se que os alunos possam ter mais do que um “simples” contexto teórico, partindo para a prática da tomada de decisão sem que ocorra necessariamente o contexto de pressão dos restantes intervenientes do jogo, tal como poderia ocorrer em contexto de exercício prático.

Enunciadas as propostas de intervenção para estas temáticas, é pertinente compreender que as mesmas não devem ser analisadas e colocadas em prática de uma forma isolada e descontextualizada. Neste sentido, a interação de diversas metodologias de intervenção poderá vir a tornar-se benéfica para o processo de ensino de aprendizagem, facilitando a transmissão por parte do professor e aceitação da parte dos alunos. Além do mais, como ponto comum das propostas supramencionadas, é notório que existe a intenção de incrementar a motivação intrínseca dos alunos para o desempenho das tarefas/exercícios associados ao contexto da arbitragem e das regras de jogo, até porque um dos principais fatores que complexificam a abordagem a esta área de ensino é a motivação dos alunos para estes temas.

Posto isto, é pertinente entender quais os efeitos práticos que o desempenho do papel de árbitro na formação dos alunos nas aulas de EF poderá ter em termos globais. Existem três fatores que se salientam pela sua relevância: os possíveis benefícios físicos e psicológicos que esta atividade poderá ter, o potencial por explorar ao nível da abordagem nas aulas de EF e ainda a transferibilidade de capacidades e competências na formação dos cidadãos de amanhã.

No que diz respeito à componente física, psicológica e cognitiva, segundo o estudo realizado, existe uma conotação positiva para com a arbitragem, sendo que os alunos-árbitros apresentaram melhores resultados, em termos significativos, do que os seus pares com e sem prática desportiva regular.

Relativamente à abordagem da arbitragem nas aulas de EF, e ainda que todos os professores de EF abordem a arbitragem nas suas aulas, podemos verificar que existe ainda um potencial por explorar ao nível da metodologia com que a arbitragem é colocada em prática. Neste plano, é fulcral utilizar metodologias com o intuito no aumento da motivação intrínseca dos alunos para o desempenho de funções, pelo facto de esta ser uma das maiores limitações inerentes a esta atividade.

Quanto às competências e capacidades solicitadas através do desempenho do papel de árbitro, estabelece-se uma ligação para com o futuro profissional, social e pessoal dos alunos, em função de uma singularidade de características que o desempenho do papel de árbitro coloca em prática. Assim, mais do que uma finalidade por si só, a arbitragem poderá ser vista como um veículo ou uma ferramenta de formação do aluno.

Em suma, a principal mensagem que se poderá retirar ao nível do desempenho do papel de árbitro nos jogos desportivos coletivos de invasão nas aulas de EF, é a de existe ainda um potencial por explorar e um manancial de capacidades e competências que poderá ser desenvolvido de acordo com esta atividade. Neste sentido, a arbitragem

poderá, mais do que preocupar-se com o cumprimento de regras e regulamentos, formar o aluno para o seu futuro profissional, social e pessoal, tendo em conta as vicissitudes associadas ao desempenho do papel de árbitro.

9. Considerações Finais

O Relatório de Estágio tem como principal função agregar e sistematizar as atividades desenvolvidas no âmbito da PESE. Adicionalmente, como anteriormente destacado, pode ser encarado como um objeto de estudo para consulta posterior, proporcionando uma contextualização da ação do professor no seu futuro contexto profissional. Assim sendo, ao longo de relatório de estágio, procurou-se essencialmente ilustrar, sustentar e refletir aquelas que foram as tomadas de decisão, planejamentos, metodologias e procedimentos utilizados no processo de PESE ao longo do ano letivo.

Sendo uma das fases de conclusão integradas no âmbito do EP, é fundamental que se realize uma reflexão que incida não só no âmbito da experiência profissional associada às atividades previstas em termos do plano curricular. Deste modo, será, também, de extrema importância, a análise da nossa evolução social e pessoal, entendendo as forças e as limitações que se evidenciaram ao longo do ano numa perspectiva introspectiva. Desta maneira, poderemos entender o que nos levou a este curso de mestrado, quais as motivações para terminá-lo e qual a perspectiva de futuro. É de senso comum que os alunos, neste caso também assumindo o papel de professores estagiários, vivenciem a experiência do EP num grande contexto de pressão. Mas será que esta pressão é exterior ou canalizada interiormente? Sabendo que existe um grande impacto da nota de estágio no futuro profissional, os professores acabam por extravasar esta energia de uma maneira nem sempre positiva. Apesar disso, este contexto de pressão canalizado interiormente acaba por revelar impactos no crescimento dos professores, na capacidade de resolução de problemas e ainda na valorização do quociente emocional. Assim sendo, colocando uma série de hipóteses e questões para reflexão, será que não estaremos nós próprios a dificultar a nossa PESE? Ou será que estamos indiretamente a valorizar as nossas competências?

No que diz respeito à contextualização da turma em si, através das características individuais de cada aluno em termos sociais, académicos e pessoais, surgiram diversos momentos de aprendizagem únicos, especialmente quando se tratou de solicitar comportamentos de aprendizagem. Neste contexto, a orientadora cooperante desempenhou um papel crucial, pois foi capaz de orientar a minha ação nos momentos mais desafiantes.

Tal como foi destacado anteriormente, a PESE, como o seu nome indica, é um processo que se realiza com acompanhamento/supervisão. Além do orientador científico

e cooperante, o par de estágio assume o papel de terceiro elemento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do professor estagiário. Embora esses sejam os elementos "oficiais" que promovem o crescimento ao longo do ano letivo, há um quarto componente igualmente crucial: o grupo de alunos. Idealmente, os alunos devem ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas também desempenham o papel de professores no acompanhamento do estagiário. Esta interação bidirecional é evidente na primeira experiência prática como professor, proporcionando uma notável e valiosa oportunidade de aprendizagem através da experimentação.

Relativamente à estruturação do relatório, e de uma grande parte das atividades desenvolvidas no contexto de estágio, houve uma clara aposta na arbitragem como um meio de formação do aluno. Esta abordagem foi equacionada perante o âmbito profissional em que desenvolvo a minha atividade, tal como o par de estágio, mas sempre tendo em conta a pertinência do tema, no contexto da aula de EF. A quase totalidade das atividades realizadas procuraram abarcar os princípios que regem a arbitragem, enfatizando as capacidades sociais e pessoais, o que pode ser verificado no tópico dos objetivos delineados para o estágio em termos gerais e específicos. De acordo com a valorização do trabalho desenvolvido em torno da arbitragem, sobretudo ao nível das ações científico-pedagógicas, foi possível ainda, durante o processo de estágio, publicar um artigo científico com base na investigação realizada (disponível em: <https://doi.org/10.3390/children10040650>).

No que diz respeito à caracterização da instituição de ensino, destacou-se o potencial de valorização das componentes sociais, evidenciando que a abordagem concebida foi apropriada ao contexto. Como resultado, a nossa prática letiva considerou e priorizou, conforme o planeamento realizado, a visão da escola. Procurámos desenvolver, no contexto de aula, práticas educativas inovadoras capazes de se ajustar às necessidades da população-alvo.

Interligado com o parágrafo anterior, o Torneio Final veio a revelar-se como uma forma de testar e desenvolver a responsabilidade, respeito e cooperação dos alunos num contexto competitivo. Desde o momento da criação das equipas na aula de apresentação do torneio, que se notaram, por parte de alguns alunos, a dificuldade de trabalhar com determinados colegas. Apesar de não ter sido utilizado o Modelo de Educação Desportiva na íntegra, procurou-se implementar algumas estratégias deste mesmo modelo, colocando os alunos fora da sua área de conforto com o intuito de solicitar a adaptação dos mesmos às tarefas, aos colegas e à competição, algo que foi aceite, na

generalidade, com entusiasmo. Apesar de não se poder considerar esta como uma UD, em termos práticos, foi pertinente para o desenvolvimento de uma série de capacidades e competências que ultrapassam a aula de EF e centram-se na formação do indivíduo.

Ao nível da interação com a comunidade escolar, houve uma excelente receção da direção da escola, professores, funcionários, alunos e até mesmo os encarregados de educação. Paralelamente, importa enfatizar o desenvolvimento de atividades ao longo do ano letivo, abertas aos cursos de educação e formação de adultos como também para os encarregados de educação. Ao participarmos nestas dinâmicas, houve uma mútua valorização e reconhecimento por parte dos alunos, professores e funcionários.

Concluindo o EP, destaco a aquisição importante de competências desenvolvidas ao nível do 1º ciclo de estudos que foram essenciais nesta fase. A aplicação prática dos conhecimentos foi essencial na resolução dos desafios educativos que se colocaram. O aprofundamento sobre a EF e o DE permitiu-me enfrentar questões complexas e inovar nas soluções a apresentar no dia a dia da escola. No decorrer do EP, empenhei-me no desenvolvimento de competências essenciais para melhorar a prática docente. Entre muitas aquisições, destaco a capacidade de análise e reflexão, que me permitiu adaptar estratégias pedagógicas eficazes diante dos desafios. A colaboração em equipa, que promoveu uma perspetiva produtiva, enriquecendo a tomada de decisões e estimulando a criatividade. O aprofundamento do conhecimento sobre a instituição escolar, considerando as suas dinâmicas específicas, bem como a integração de conhecimentos científicos e metodológicos foi crucial no planeamento das aulas. Ao longo do processo procurámos apresentar propostas inovadoras, alinhadas com o currículo, proporcionando uma educação dinâmica e adaptada às necessidades dos alunos. Este estágio foi fundamental para o meu crescimento profissional, dotando-me das ferramentas necessárias para enfrentar os desafios futuros e proporcionar uma educação de qualidade aos alunos.

Em síntese, a PESE revelou ser um grande desafio, recompensador ao nível da aquisição de conhecimentos e capacidades. Julgo que a aprendizagem retirada não se cinge apenas ao atual e futuro âmbito profissional na escola, já que a experiência e conhecimento adquirido poderão ser utilizados de forma transversal a uma série de contextos, seja na vertente social, na resolução de problemas e até mesmo na capacidade de resiliência. “Olhando” para o início deste ano letivo, a tarefa não se avizinhava fácil, até mesmo em função do contexto desafiador que encontramos. Finalizando a PESE, fica um sentimento de dever cumprido e uma valorização da competência enquanto futuro

professor de EF. Foram 4 anos que me levaram à preparação deste último ano do curso de MEEFEBS na UMa. Considero que, honestamente, os conhecimentos, a capacidade de reflexão e o carinho que me foram transmitidos ao longo dos anos nesta instituição foram elementos fundamentais para que continuasse com sede de aprender, independentemente dos condicionantes pessoais e profissionais que se colocaram. É um processo que agora se encerra, mas com vontade de regressar tanto na vertente de um novo ciclo de ensino ou no desempenho de outro papel para além de aluno do DEFD da UMa.

10. Referências Bibliográficas

- Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- American College of Sports Medicine [ACSM]. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10.^a ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- American College of Sports Medicine. (2022) *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, 11th ed.; Wolters Kluwer.
- Anderson, E., & Durstine, J. L. (2019). Physical activity, exercise, and chronic diseases: A brief review. *Sports Medicine and Health Science*, 1(1), 3-10.
- Ardigò, L. P. (2010). Low-cost match analysis of Italian sixth and seventh division soccer refereeing. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 24(9), 2532-2538.
- Armstrong N, van Mechelen W, eds. (2017). *Oxford textbook of children's sport and exercise medicine*. 3rd edn. Oxford: Oxford University Press.
- Babity, M., Zámodycs, M., Lakatos, B. K., Rákóczi, R., König, A., Menyhárt-Hetényi, A., ... & Kiss, O. (2022). Cardiorespiratory fitness status of elite handball referees in Hungary. *PLoS One*, 17(7), e0270999.
- Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Tirone, K. (2022). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(3), 513-529.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.

- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.
- Batalha, A. e Macara, A. (2007). Dança como forma de literacia artístico-expressiva. In Actas da Conferência Nacional de Educação Artística. Ministério da Educação.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. *CIAIQ2016, 1*.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de psicología del deporte, 7(2)*, 295-310.
- Bouzas-Rico, S., De Dios-Alvarez, V., Suarez-Iglesias, D., & Ayan-Perez, C. (2022). Field-based tests for assessing fitness in referees: A systematic review. *Research in Sports Medicine, 30(4)*, 439-457.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education, 33(3)*, 279-291.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education, 5-8*.
- Bushman, B., & American College of Sports Medicine. (2017). *ACSM's Complete Guide to Fitness & Health, 2E*. Human Kinetics.
- Bushman, B. A. (2020). Exercise for prevention of chronic diseases. *ACSM's Health & Fitness Journal, 24(1)*, 5-10.
- Cardoso, P., Leitão, J. C., & Sarmiento, H. (2018). A Arbitragem de Futsal no Desporto Escolar. *Journal of Sport Pedagogy & Research, 4(1)*, 36-53.
- Carreiro da Costa, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física: um Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Lisboa: FMH.
- Casajus, J. A., & Castagna, C. (2007). Aerobic fitness and field test performance in elite Spanish soccer referees of different ages. *Journal of science and medicine in sport, 10(6)*, 382-389.

- Castagna, C., Abt, G., D'Ottavio, S. & Weston, M. (2005). Age-related effects on fitness performance in elite-level soccer referees. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 19(4), 785-790.
- Castillo, D., Yanci, J., Casajús, J. A., & Cámara, J. (2016). Physical fitness and physiological characteristics of soccer referees. *Science & Sports*, 31(1), 27-35.
- Clemente, F.; Mendes, R. (2011) Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. *Revista Científica Exedra*, v. 5, n. 1, p. 27-36.
- Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2004). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri & D. Araújo (Eds.), *Science and football V* (pp. 556-569). London: Routledge.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais da Educação Física*.
- Durstine, J. L., Gordon, B., Wang, Z., & Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of sport and health science*, 2(1), 3-11.
- França, C., Gouveia, E.R., Caldeira, R., Marques, A., Martins, J., Lopes, H., Henriques, R., & Ihle, A. (2022). Speed and agility predictors among adolescent male football players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(5), 2856; <https://doi.org/10.3390/ijerph19052856>
- França, C., Gouveia, E.R., Caldeira, R., Marques, A., Martins, J., Lopes, H., Costa, M., & Ihle, A. (2021). Predictors of Explosive Leg Power in Elite Football Players. *Journal of Physical Education and Sport*, 21 (6), 3599 - 3605. doi:10.7752/jpes.2021.06486.
- Gabrilo, G., Ostojic, M., Idrizovic, K., Novosel, B., & Sekulic, D. (2013). A retrospective survey on injuries in Croatian football/soccer referees. *BMC musculoskeletal disorders*, 14(1), 1-12.
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., Nieman, D.C., Swain, D. P. & American College of Sports Medicine (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining

cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise.

Garganta, J. (2002). O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques & A. C. Amândio (Eds.), *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 281-308). Barueri: Manole

Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268-282.

Gouveia, É. R., Gouveia, B. R. & Freitas, D. L. (2014). Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 184-190). Funchal: Universidade da Madeira.

Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., ... & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, artes, cultura: discursos e práticas*, 203-216.

Griban, G., Dzeneliuk, D., Dikhtiarenko, Z., Yeromenko, E., Lytvynenko, A., Otravenkoa, O. & Prontenko, K. (2021). Influence of sambo wrestling training on students' physical fitness. *Sport Mont*, 19(1), 89-95.

Guillén, F., & Feltz, D. L. (2011). A conceptual model of referee efficacy. *Frontiers in psychology*, 2, 25.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse.

Henriques-Neto, D., Minderico, C., Peralta, M., Marques, A., & Sardinha, L. B. (2020). Test-retest reliability of physical fitness tests among young athletes: The FITescola® battery. *Clinical physiology and functional imaging*, 40(3), 173–182. <https://doi.org/10.1111/cpf.12624>

Hervás, G., Ruiz-Litago, F., Irazusta, J., Fernández-Atutxa, A., Fraile-Bermúdez, A. B., & Zarrasquin, I. (2018). Physical activity, physical fitness, body composition,

and nutrition are associated with bone status in university students. *Nutrients*, 10(1), 61.

Jebeile, H., Kelly, A. S., O'Malley, G., & Baur, L. A. (2022). Obesity in children and adolescents: epidemiology, causes, assessment, and management. *The lancet. Diabetes & endocrinology*, 10(5), 351–365. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(22\)00047-X](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(22)00047-X)

Karaçam, A., & Pular, A. (2017). Adaptation study of referee self-efficacy scale (REFS) to Turkish. *Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 11(1), 118-128.

Kiss, O., Babity, M., Kovacs, A., Skopal, J., Vago, H., Lakatos, B. K. & Merkely, B. (2021). Significance of extended sports cardiology screening of elite handball referees. *Plos one*, 16(4), e0249923.

Kodeeswaran, A. H., & Kumaran, S. (2021). Comparative Study on selected physical fitness Variables between Basketball and football referees. *International journal of physical education, sports and health*, 8, 35-37.

Kondric, M., Sindik, J., Furjan-Mandic, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of sports science & medicine*, 12(1), 10.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lennemann, L. M., Sidrow, K. M., Johnson, E. M., Harrison, C. R., Vojta, C. N., & Walker, T. B. (2013). The influence of agility training on physiological and cognitive performance. *Journal of strength and conditioning research*, 27(12), 3300–3309. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31828ddf06>

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., & Gouveia, É. (2018). Educar para a cidadania num contexto global-O desporto como instrumento de atuação. *Europa, educação, cidadania*, 153-159.

Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2016). Contributos para a rotura do processo pedagógico: Operacionalização ao nível do atletismo e do

- judo em contexto escolar. Seminário Internacional Desporto e Ciência (pp. 10-15). Funchal: Universidade da Madeira.
- López-Sánchez, G. F., Radzimiński, Ł., Skalska, M., Jastrzębska, J., Smith, L., Wakuluk, D., & Jastrzębski, Z. (2019). Body composition, physical fitness, physical activity and nutrition in Polish and Spanish male students of Sports Sciences: Differences and correlations. *International journal of environmental research and public health*, *16*(7), 1148.
- MacMahon, C., Mascarenhas, D., Plessner, H., Pizzera, A., Oudejans, R., & Raab, M. (2015). *Sports Officials and Officiating: Science and practice*. New York, Routledge.
- Mallo, J., Frutos, P. G., Juárez, D., & Navarro, E. (2012). Effect of positioning on the accuracy of decision making of association football top-class referees and assistant referees during competitive matches. *Journal of sports sciences*, *30*(13), 1437-1445.
- Manilo, Y. V. (2014). Locomotor activity of professional football referees. *Physical education of students*, *18*(6), 37-40.
- Martinho, D.V.; Gouveia, É.R.; França, C.; Lopes, H.; Ihle, A.; Marques, A.; Rodrigues, A.; Alves, R., & Sarmiento, H. (2022) Body Composition and Physical Fitness in Madeira Youth. *Children* 2022, *9*, 1833. <https://doi.org/10.3390/children9121833>
- Martins, A. I. M. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física (Master's thesis).
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.
- Maslennikov, A., Soloviev, M., Vakalova, L., Zaiko, D., & Dmitriev, I. (2019). Improvement of physical condition of football referees by athletics. *Journal of Physical Education & Sport*, *19*.

- Mayorga-Vega, D., Aguilar-Soto, P., & Viciano, J. (2015). Criterion-Related Validity of the 20-M Shuttle Run Test for Estimating Cardiorespiratory Fitness: A Meta-Analysis. *Journal of sports science & medicine*, 14(3), 536–547.
- Mendonça, L., Mendes, S., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2018). A avaliação inicial da aptidão física em contexto escolar. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 53-60). Funchal: Universidade da Madeira.
- Meredith, M. & G. Welk. (2010). *Fitnessgram/Activitygram test administration manual* (Updated 4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mesquita, I. (1991) A importância da análise do processo de treino em voleibol. *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*. vol.2. Porto: Universidade do Porto. p. 65-70.
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3.ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69.
- Metzler, M. W. (2000). The Sport Education Model. *Instructional models for physical education*, 253-285.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.ª ed.) New York: Routledge.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.ª ed.). New York: Routledge.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie e Recherche – Analyse de L’Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.

- Prudente, J. (2014). A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um instrumento de gestão no processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo prático através do andebol. *Problemáticas da educação física I*, 55-58.
- Rech, C. R., Daronco, A., & Paim, M. C. C. (2002). Tipo de temperamento dos árbitros de futebol de campo da Federação Gaúcha de Futebol Sub-sede de Santa Maria-RS. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, (48).
- Rega, G., Soares, T., & Bojikian, J. (2008). Desenvolvimento das capacidades coordenativas no voleibol. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7(3).
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. Em S. Silverman, & C. Ennis, *Student Learning in Physical Education* (pp. 171-198). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 102-109). Lisboa: FMH.
- Ross, R., Blair S., & Arena, R. (2016). Importance of assessing cardiorespiratory fitness in clinical practice: a case for fitness as a clinical vital sign: a scientific statement from the American Heart Association.
- Seixas, S. R., Fernandes, L., & de Moraes, T. (2016). Bullying e Cyberbullying em idade escolar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 205-210.
- Siedentop, D. (2002). Junior sport and the evolution of sport cultures. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 392-401.
- Silva, V. L. D., Depizzol, C. E. D. R., Carletti, L., Vancini, R. L., Leopoldo, A. P. L., & Leopoldo, A. S. (2019). State of health and physical fitness of cbf (Brazilian soccer confederation) referees from the state of Espírito Santo. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 25, 147-151.

- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69.
- Singh, J., Raza, S., & Mohammad, A. (2011). Physical characteristics and level of performance in badminton: a relationship study. *Journal of education and practice*, 2(5), 6-10.
- Slaughter. (1998). Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youths, *Hum. Biol.* 709–723.
- Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Blanchard, J., Léger, L. A., & Tremblay, M. S. (2019). The 20-m Shuttle Run: Assessment and Interpretation of Data in Relation to Youth Aerobic Fitness and Health. *Pediatric exercise science*, 31(2), 152–163. <https://doi.org/10.1123/pes.2018-0179>
- Trecroci A, Cavaggioni L, Rossi A, Moriondo A, Merati G & Nobari H. (2022). Effects of speed, agility and quickness training programme on cognitive and physical performance in preadolescent soccer players. *PLoS ONE* 17(12): e0277683. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277683>
- Tsorbatzoudis, H., Kaissidis-Rodafinos, A., Partemian, S., & Grouios, G. (2005). Sources of stress among greek team handball referees: construction and validation of the handball officials' sources of stress survey. *Perceptual and motor skills*, 100(3), 821-830.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os desportos de combate enquanto meio de transformação do homem. *Journal of Sport and Pedagogy Research*, 1(5), 43-48.
- Walker, T., Lennemann, L., Harrison, C., Klein, R., & Doczy, E. (2011). The Influence of Agility Training on Physiological and Cognitive Performance. *Journal of Strength and Conditioning Research* 25():p S104-S105. DOI: 10.1097/01.JSC.0000395745.95921.2f

- Welsman, J., & Armstrong, N. (2019). The 20 m shuttle run is not a valid test of cardiorespiratory fitness in boys aged 11–14 years. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*;5:e000627. doi:10.1136/bmjsem-2019-000627.
- Weston, M. (2015). Match performances of soccer referees: the role of sports science. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (87), 113-117.
- Yokozawa, T., Kumagawa, D., Arakawa, H., Katsumata, Y., & Akagi, R. (2019). A Biomechanical Analysis of the Relationship between the Joint Powers during the Standing Long Jump and Maximum Isokinetic Strength of the Lower Limb Joints*. *International Journal of Sport and Health Science*, 17(0), 13–24. doi:10.5432/ijshs.201827
- Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 17(5), 447-462.
- Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., da Silva, J. L., de Medeiros, P., Silva, M. A. L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. *Journal of Human Growth and Development*, 27(1), 19-27.
- Zhou, H., Yu, P., Thirupathi, A., & Liang, M. (2020). How to Improve the Standing Long Jump Performance? A Mininarrative Review. *Applied bionics and biomechanics*, 2020, 8829036. <https://doi.org/10.1155/2020/8829036>

11. Anexos

Unidade Didática – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

Caraterização das Matérias de Ensino

Sabendo que os jogos desportivos coletivos, na categoria de invasão, pressupõem uma panóplia de modalidades que poderá ser considerada para a formação dos alunos, foram seleccionadas as três modalidades que estão previstas segundo o documento das AE (2017) para o 8º ano de escolaridade. Neste enquadramento, as modalidades abordadas nesta UD PTM foram as seguintes: basquetebol, andebol e futebol.

Pelo facto de os jogos desportivos coletivos de invasão estarem associados ao uso do conhecimento, da interpretação do meio e tomada de decisão, acabam por ser uma ferramenta para o desenvolvimento de capacidades associadas à resolução de problemas e à imprevisibilidade (Matias & Greco, 2010).

Visto que a abordagem a esta UD, tal como foi mencionado anteriormente, pressupõe a passagem por três modalidades distintas simultaneamente, é pertinente fazermos um paralelo entre estas. Primeiramente importa compreender que existem diferentes regras que acabam por ter uma implicação direta na forma como os praticantes intervêm no jogo, seja o número de jogadores, o terreno de jogo, o objeto de jogo e a forma como o mesmo pode ser jogado, as limitações espaciais dentro do terreno de jogo, entre muitos outros. Então, associando-se uma panóplia de diferenças entre modalidades, importa entender o intuito de as agregarmos numa UD PTM. De acordo com Bayer (1979) citado por Amaral (2004) nos JDC existem similaridades que se destacam, nomeadamente:

- Objeto de jogo, pelo qual as equipas disputam a sua posse;
- Espaço de jogo delimitado, onde ocorre a disputa entre equipas;
- Um alvo que deve ser defendido e outro que deve ser atacado;
- O respeito pelas regras do jogo;
- Cooperação entre jogadores da mesma equipa, opondo-se aos jogadores da equipa adversária.

Deste modo, existe um potencial transfere entre modalidades que poderá trazer benefícios à aprendizagem dos alunos, independentemente de os gestos técnicos serem distintos, até porque a abordagem realizada tem uma vertente essencialmente tática ao jogo.

Numa perspetiva do modelo taxonómico das atividades desportivas, esta UD irá se inserir na categoria dos JDC, já que apresenta caraterísticas que a integram neste modelo (Almada et al., 2008), nomeadamente:

- Tarefas divididas pelos diferentes elementos da equipa;
- Desempenho de funções específicas;
- Ênfase na dinâmica de grupos ao nível da sua coordenação.

Em função dos próprios espaços da escola, existe uma natural adaptação das modalidades, caso este que é mais visível na modalidade de futebol porque, não havendo um espaço para a prática desta modalidade no contexto escolar, são adaptadas as regras para que se enquadre na área do futsal.

Conteúdos Programáticos

No que toca às modalidades de futebol, andebol e basquetebol, segundo as AE para o 8º ano de escolaridade (2017), há a considerar o seguinte:

“FUTEBOL – Nível Introdução

1. O aluno, em exercício (com superioridade numérica dos atacantes – 3x1 ou 5x2) e em situação de jogo de Futebol 4x4 (num espaço amplo), com guarda-redes:

1.1 Aceita as decisões da arbitragem e adequa as suas ações às regras do jogo: a) início e recomeço do jogo, b) marcação de golos, c) bola fora, d) lançamento pela linha lateral, e) lançamento de baliza, f) principais faltas, g) marcação de livres e h) de grande penalidade.

1.2 Recebe a bola controlando-a e enquadra-se ofensivamente, optando conforme a leitura da situação:

1.3 Remata, se tem a baliza ao seu alcance.

1.4 Passa a um companheiro desmarcado.

1.5 Conduz a bola na direção da baliza, para rematar (se, entretanto, conseguiu posição) ou passar.

1.6 Desmarca-se após o passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe, ofensivas ou de apoio, procurando o espaço livre. Aclara o espaço de penetração do jogador com bola.

1.7 Na defesa, marca o adversário escolhido.

1.8 Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo., ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.

2. Realiza com correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate, c) condução de bola, d) passe, e) desmarcação e f) marcação, e em situação de exercício g) cabeceamento.

FUTEBOL - Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.
2. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.
3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras: a) início e recomeço do jogo, b) marcação de golos, c) bola fora e reposição da bola em jogo, d) canto e pontapé de canto, e) principais faltas e incorreções, f) marcação de livres e de grande penalidade, g) bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo, adequando as suas ações a esse conhecimento.
4. Em situação de jogo 5x5 ou 7x7:
 - 4.1 Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; simula e ou finta, se necessário, para se libertar da marcação, optando conforme a leitura da situação:
 - 4.1.1 Remata, se tem a baliza ao seu alcance.
 - 4.1.2 Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação.
 - 4.1.3 Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar.
 - 4.2 Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque.
 - 4.3 Aclara o espaço de penetração do jogador com bola e ou dos companheiros em desmarcação para a baliza.
 - 4.4 Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva.
 - 4.5 Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.
5. Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate, c) remate de cabeça, d) condução de bola, e) drible, f) finta, g) passe, g) desmarcação e i) marcação.

ANDEBOL- Nível Introdução

O aluno:

1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.
2. Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.
3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: a) início e recomeço do jogo, b) formas de jogar a bola, c) violações por dribles e passos, d) violações da área de baliza, e) infrações à regra de conduta com o adversário e respetivas penalizações.
4. Em situação de jogo de Andebol de 5 (4+1 x 4+1) num campo reduzido, com aproximadamente 25m x 14m, baliza com aproximadamente 1,80m de altura e área de baliza de 5m, utilizando uma bola “afável” n.º 0:

4.1 Com a sua equipa em posse da bola:

4.1.1 Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa (“quebra do alinhamento”), garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo.

4.1.2 Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.

4.1.3 Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.

4.2 Logo que a sua equipa perde a posse da bola assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse:

4.2.1 Tenta intercetar a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário.

4.2.2 Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.

4.3 Como guarda-redes:

4.3.1 Enquadra-se com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo.

4.3.2 Inicia o contra-ataque, se recupera a posse da bola, passando a um jogador desmarcado.

5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) passe-receção em corrida, b) receção-remate em salto, c) dribleremate em salto, d) acompanhamento do jogador com e sem bola e e) interceção.

ANDEBOL - Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.

2. Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo, adequando a sua atuação a esse conhecimento quer como jogador quer como árbitro.

4. Em situação de jogo 5x5 (campo reduzido, com aproximadamente 32m x 18m) ou 7x7:

4.1. Após recuperação da bola pela sua equipa, inicia de imediato o contraataque:

4.1.1 Desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas, utilizando, consoante a oposição, fintas e mudanças de direção, e garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo.

4.1.2 Opta por um passe a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional.

4.1.3 Finaliza, se recebe a bola em condições favoráveis, em remate em salto, utilizando fintas e mudanças de direção, consoante a oposição, para desenquadrar o seu adversário direto;

4.2 Quando a sua equipa não consegue vantagem numérica e ou posicional (por contra ataque) que lhe permita a finalização rápida, continua as ações ofensivas, garantindo a posse de bola (colaborando na circulação da bola):

4.2.1 Desmarca-se, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola, ocupando de forma equilibrada o espaço de jogo, em amplitude e profundidade, garantindo a compensação ofensiva (“trapézio ofensivo”).

4.2.2 Ultrapassa o seu adversário direto (1x1), utilizando fintas e mudanças de direção, pela esquerda e pela direita (exploração horizontal):

- em drible ou aproveitando a regra dos apoios, para finalizar;
- após passe, para se desmarcar;
- “fixando” a ação do seu adversário direto, de modo a potenciar o espaço para as ações ofensivas da sua equipa.

4.2.3 Ultrapassa o seu adversário direto (1x1), “à sua frente”, por cima ou por baixo (exploração vertical), para passar a um companheiro em posição mais ofensiva, ou rematar em suspensão ou apoiado.

4.3 Logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato atitude defensiva recuando rápido para o seu meio-campo (defesa individual), procurando recuperar a posse da bola:

4.3.1 Faz marcação individual ao seu adversário, na proximidade e à distância, utilizando, consoante a situação, deslocamentos defensivos frontais, laterais e de recuo.

4.3.2 Desloca-se, acompanhando a circulação da bola, mantendo a visão simultânea da bola e do movimento do jogador da sua responsabilidade (“marcação de vigilância”).

4.3.3 Quando em marcação individual na proximidade, faz “marcação de controlo” ao jogador com bola, procurando desarmá-lo e impedir a finalização.

4.4 Como guarda-redes:

4.4.1 Enquadra-se constantemente com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo.

4.4.2 Se recupera a bola, inicia de imediato o contra-ataque, com um passe rápido para o jogador com linha de passe mais ofensiva (contraataque direto), ou na impossibilidade de o fazer, coloca a bola rapidamente num companheiro desmarcado (contra-ataque apoiado).

4.4.3 Colabora com os colegas na defesa, avisando-os dos movimentos da bola e dos adversários.

5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações referidas no programa introdução e ainda: a) remates em suspensão, b) remates em apoio, c) fintas, d) mudanças de direção, e) deslocamentos ofensivos, f) posição base defensiva, g) colocação defensiva, h) deslocamentos defensivos, i) desarme, j) “marcação de controlo” e l) “marcação de vigilância”.

BASQUETEBOL - Nível Introdução

O aluno:

1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.
2. Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.
3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles, f) bola presa e g) faltas pessoais, adequando as suas ações a esse conhecimento.
4. Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido, aproximadamente 15mx12m) ou 5x5, com bola nº 5:
 - 4.1. Recebe a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao cesto (enquadra-se ofensivamente) tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição:
 - 4.1.1. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defesa).
 - 4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).
 - 4.1.3. Passa com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva.
 - 4.2. Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
 - 4.3. Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário direto, colocando-se entre este e o cesto (defesa individual).
 - 4.4. Participa no ressalto, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola.
5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério as ações: a) receção, b) passe (de peito e picado), c) paragens e rotações sobre um apoio, d) lançamento na

passada e parado e e) drible de progressão, e, em exercício critério f) mudança de direção e de mão pela frente.

BASQUETEBOL - Nível Elementar

O aluno:

1. Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles, f) bola presa, g) faltas pessoais e h) três segundos, adequando as suas ações a esse conhecimento.

4. Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objetivo do jogo o mais rápido possível:

4.1. Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de transição defesa-ataque:

4.1.1 Desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha de primeiro passe ao jogador com bola e, se esta não lhe for passada, corta para o cesto.

4.1.2 Quando está em posição de linha de segundo passe e o colega da primeira linha cortou para o cesto (ou na sua direção), oferece linha de primeiro passe ao portador da bola.

4.1.3 Durante a progressão para o cesto, seleciona a ação mais ofensiva:

- Passa a um companheiro que lhe garante linha de passe ofensiva ou,
- Progride em drible, preferencialmente pelo corredor central (utilizando, se necessário, fintas e mudanças de direção e ou de mão, para se libertar do seu adversário direto), para finalizar ou abrir linha de passe.

4.2 Ao entrar em posse da bola, enquadra-se em atitude ofensiva básica, optando pela ação mais ofensiva:

4.2.1 Lança, se tem ou consegue situação de lançamento, utilizando o lançamento na passada ou de curta distância de acordo com a ação do defesa.

4.2.2 Liberta-se do defensor (utilizando se necessário fintas e drible), para finalizar ou, na impossibilidade de o fazer, passar a bola com segurança a um companheiro.

4.2.3 Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola.

4.3 Se não tem bola, no ataque:

4.3.1 Desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola (trabalho de receção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.

4.3.2 Aclara, em corte para o cesto:

- se o companheiro dribla na sua direção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,
- se na tentativa de receção não consegue abrir linha de passe.

4.3.3 Participa no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

4.4 Logo que perde a posse da bola, assume de imediato atitude defensiva acompanhando o seu adversário direto (defesa individual), procurando recuperar a posse da bola o mais rápido possível:

4.4.1 Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

4.4.2 Dificulta a abertura de linhas de passe, colocando-se entre o jogador e a bola, na defesa do jogador sem bola.

4.4.3 Participa no ressalto defensivo, reagindo ao lançamento, colocando-se entre o seu adversário direto e o cesto.

5. Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as ações referidas no programa Introdução e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) receção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica e j) enquadramento defensivo e em exercícios critério, l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible (direto ou cruzado).”

Perspetivando o nível introdutório ou elementar que cada um dos alunos possa se enquadrar, será pertinente desenvolver exercícios e, mais especificamente, variantes dentro de cada exercício de modo a nivelar a exigência às capacidades de cada aluno ou grupo de alunos.

Para enquadrar os alunos, será pertinente realizar um processo de AD e posteriormente constante para adequar os exercícios aos alunos, potenciando ao máximo o processo de ensino-aprendizagem.

Estratégias Pedagógicas e Didáticas de Intervenção

Como fator inerente ao ensino dos JDC, terá de estar associada à condução de uma melhoria da capacidade de jogar, do entendimento do próprio jogo e ainda um incremento da ligação com o jogo e com os restantes intervenientes (Siedentop, 2002).

Sabendo que existem uma diversidade de possibilidades no tipo de abordagem a utilizar para o ensino dos JDC-I, é fulcral utilizar uma metodologia que se adeque aos objetivos inicialmente propostos. Nesta ordem de ideias, Metzler (2000) apresenta-nos uma panóplia de 8 modelos de instrução associados à EF, nomeadamente: “direct instruction”; “sport education”; “inquiry teaching”; “personalized systems for instruction”; “teaching for responsibility”; “peer teaching”; “cooperative learning” e o “teaching games for understanding”. Assim, sendo possível escolher diversas metodologias de abordagem a esta temática, foi privilegiado o “teaching games for understanding”, conhecido também como jogos reduzidos. Nada obstante, segundo o planeamento anual, será utilizado um modelo com características do “sport education”, conhecido como modelo de educação desportiva, de modo que os alunos vivenciem outro tipo de funções, transversalmente a todas as modalidades abordadas na aula de EF.

O modelo referido anteriormente (“teaching games for understanding”), foi primeiramente introduzido por Bunker e Thorpe, no ano de 1982. O principal objetivo dos autores passava por proporcionar uma alternativa aos modelos de ensino baseados no gesto técnico de forma isolada. Com o passar dos anos, verificou-se uma crescente produção acerca desta metodologia, ganhando uma maior amplitude tanto no plano da EF escolar como também no treino desportivo.

Tal como já se constatou anteriormente, existe uma diversidade de abordagens possíveis no que refere aos JDC-I, mas importa compreender também as razões que levaram à escolha pelos jogos reduzidos como forma de desenvolvimento das capacidades dos alunos na aula de EF. Assim, podemos associar que, para Garganta (2002), a utilização de métodos que privilegiem o gesto técnico acabam por ter implicações negativas no que diz respeito à contextualização dos praticantes no jogo, por se poder retratar o ensino como sendo uma coreografia do “gesto técnico perfeito”, levando a que sejam descurados os processos de tomada

de decisão. Complementarmente, podemos verificar que o sucesso no desporto não está apenas interligado ao sucesso na realização do gesto técnico, sendo que a referida tomada de decisão tem implicações diretas no desenrolar do jogo (Clemente & Mendes, 2011).

Ainda que existam carências ao nível da investigação sobre a arbitragem dos JDC - invasão no contexto formativo das aulas de EF (Adé, Ganière & Louvet, 2018), existem capacidades que se enfatizam através da mesma, nomeadamente as habilidades comunicacionais, de liderança e autoridade (Cardoso, Leitão & Sarmento, 2018). No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais através da UD em epígrafe, foram valorizadas as questões do conhecimento das modalidades ao nível das regras de jogo. Para além de se pretender valorizar o referido conhecimento das modalidades, até porque os alunos revelam ter uma melhor perceção do seu conhecimento em relação à realidade, nos dados recolhidos relativos às regras de jogo das modalidades em questão, pretende-se criar situações de desenvolvimento pessoal e social. Posto isto, a UD serviu também como uma forma de preparação para o Torneio Final onde todos os alunos vão desempenhar o papel de árbitros/juízes.

Sendo “selecionada” a metodologia a adotar, passa pelo professor entender e guiar os seus alunos em direção da sua própria evolução, havendo necessidade de se adequar os estímulos às limitações identificadas. Desta forma, os constrangimentos criados e implementados pelo professor, de acordo com a sua leitura, devem ser considerados de maneira a proporcionar a progressão dos alunos (Davids et al., 2004).

Balanço da Unidade Didática

Com base na ficha de avaliação final referente às 3 modalidades, colocadas em anexo ao dossiê, foi possível realizar uma análise comparativa da realidade do início do semestre para a atual realidade. Neste âmbito, de acordo com os resultados que se evidenciaram como também da própria perceção acerca da prestação dos alunos em termos globais das modalidades, identificou-se uma lacuna ao nível da abordagem do andebol, quando comparada às restantes modalidades.

De acordo com o parágrafo anterior, foi identificado que a modalidade de andebol não gerou uma evolução condizente com o futsal/futebol e basquetebol, sendo pertinente compreender o porquê de tal ter ocorrido. Fazendo uma reflexão ao nível do planeamento das aulas desta PTM, verificou-se que houve dificuldade em proporcionar um ambiente de jogo ajustado ao contexto do andebol, em função das algumas limitações espaciais decorrentes nas

rotações dos espaços. Apesar disso, este não poderá ser considerado como o fator principal, havendo uma diversidade de metodologias para atenuar esta limitação. Para além disso, outro dos fatores a considerar passa pela própria ocupação racional do terreno de jogo, tendo em linha de conta que as dinâmicas para a modalidade de andebol revelam diferenças às quais os alunos tiveram dificuldade em compreender e rentabilizar nos exercícios.

Quanto à abordagem utilizada nesta UD, procurou-se privilegiar a continuação da aprendizagem dos alunos através do mesmo exercício. Esta tomada de decisão deu-se em função da dificuldade manifestada pelos alunos em entender a integração de um exercício novo. Deste modo, sendo promovida a abordagem às modalidades através do modelo dos jogos reduzidos, a evolução dos alunos foi considerada através da integração de novas regras e variáveis no mesmo exercício já abordado nas aulas anteriores. Assim, apesar de estar gradualmente a integrar novos elementos, por terem um modelo de referência da aula anterior, a assimilação do exercício tornou-se muito mais simples e rentável.

Ao nível dos comportamentos de desvio dos alunos da turma, evidenciaram-se algumas dificuldades correlacionadas, por um lado, com a indisciplina e, por outro, com a falta de motivação da turma. Primeiramente, ao nível da indisciplina dos alunos, a problemática não se cingiu única e exclusivamente a um aluno, revelando-se um contagiar das atitudes pela turma. Ainda assim, é pertinente compreender que este tipo de comportamentos foi promovido essencialmente pelos alunos do género masculino, pelo que as alunas adotaram uma postura e responsabilidade na grande maioria das situações correspondente ao que se pretende. Em relação à falta de motivação de um dos alunos que provocava a destabilização da turma, no entanto tentou-se compreender o motivo que o levava a adotar esta postura, já que o mesmo era anteriormente um aluno de referência na aula de EF. Num contexto pós e pré aula, tentou-se estabelecer o contato com o mesmo de uma forma informal, com o auxílio da orientadora cooperante e o par de estágio. É facto que o aluno não “abriu” o jogo, mas gradualmente passou a aceitar melhor e a realizar com maior empenho a aula. Num momento de ponto de viragem, este aluno revelou pessoalmente, de forma alegre, ter alcançado um dos seus objetivos para o futebol federado, que seria prestar provas para um clube de maior dimensão fora da região. A partir desse momento, o comportamento do aluno evolui positivamente de uma forma exponencial, tornando-se um exemplo para os seus colegas no que á aula de EF diz respeito.

Integrando ainda os comportamentos dos alunos, revelou-se alguma dificuldade no respeito pelos adversários, tanto nas situações em que ocorreram falta como nas situações em que determinados alunos perderam o jogo. Apesar de se procurar colocar em prática a autoridade e repreensão deste tipo de atitudes, a realização do Torneio Final, que passou por

todas as modalidades abordadas ao longo do ano letivo, foi uma forma de valorizar as componentes do respeito, do fair-play e do trabalho em equipa, destacando as competências sociais e pessoais dos alunos em torno da problemática inicial.

Em suma, considero que a forma como esta UD foi construída adequou-se às limitações e potencialidades enfatizadas em reunião de turma, na interação com os alunos e na AD, tanto em termos das capacidades desenvolvidas nas modalidades como ainda no ajustamento dos comportamentos e do controlo da turma. Isto porque, ainda que se tenham revelados alguns comportamentos de desvio neste contexto, existiu uma mais fácil supervisão e menor risco associado aos mesmos, quando comparados com outras modalidades. Assim, se pretendêssemos abordar, por exemplo, a ginástica ou os desportos de combate, existiria uma muito maior dificuldade para o professor estagiário, no controlo dos comportamentos de desvio dos alunos. Através desta abordagem, foi intenção incrementar a autonomia e corresponsabilização dos alunos perante o seu processo de ensino-aprendizagem, havendo um caminho evolutivo a percorrer nos próximos anos letivos.

Referências Bibliográficas

- Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitoria, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Amaral, R. M. D. S. V. (2004). A modelação do jogo em Futsal: análise sequencial do 1x1 no processo ofensivo.
- Aprendizagens Essenciais. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 5-8.
- Cardoso, P., Leitão, J. C., & Sarmiento, H. (2018). A Arbitragem de Futsal no Desporto Escolar. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 4(1), 36-53.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2011) Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. *Revista Científica Exedra*, v. 5, n. 1, p. 27-36.
- Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2004). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri & D. Araújo (Eds.), *Science and football V* (pp. 556-569). London: Routledge.
- Garganta, J. (2002). O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques & A. C. Amândio (Eds.), *168 Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 281-308). Barueri: Manole
- Matias, C. & Greco, P. (2010). Cognição & ação nos jogos esportivos coletivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.
- Metzler, M. W. (2000). The Sport Education Model. *Instructional models for physical education*, 253-285.
- Siedentop, D. (2002). Junior sport and the evolution of sport cultures. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 392-401.

Anexo 1. Plano de Atividades Anual.

Ano Letivo 2022/2023												
1º Semestre	setembro		outubro		novembro		dezembro		janeiro			
	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade		
	7	Início do 1º Semestre	-	-	9	Apresentação da Caracterização da Turma ao Conselho de Turma	12	Questionários EFERAM-CIT	20	Fim do 1º Semestre		
	8 e 22	Avaliações EFERAM-CIT										
2º Semestre	janeiro		fevereiro		março		abril		maio		junho	
	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade
	30	Início do 2º Semestre	4	ACPC – 1º dia	6 - 9	2ª Ronda de Aulas ao 2º Ciclo do Ensino Básico	20	Avaliações EFERAM-CIT	-	-	1	Ação de Extensão Curricular
			11	ACPC – 2º dia	17	Apresentação ACPI em Poster – Seminário Desporto e Ciência 2023					14	Fim do 2º Semestre e do Ano Letivo
13 - 16			1ª Ronda de Aulas ao 2º Ciclo do Ensino Básico	29	Apresentação ACPI na Escola							

Planeamento de Aulas Anual				
Nº de Alunos: 19			Turma: 8º1	
Nº de Aulas Disponíveis				
Duração	1º Semestre		2º Semestre	
45 min	17		17	
90 min	16		16	
Total de aulas	49		49	
Conteúdos a Abordar				
Modalidade/Conteúdo		Nº de Aulas/Carga Horária		
		1º Semestre	2º Semestre	Total
Avaliações Iniciais – EFERAM-CIT		4 aulas – 180´		4 aulas – 180´
Avaliações Diagnóstico		3 aulas – 135´		3 aulas – 135´
Atividades Escola/Externas	Frisbee	1 aula – 45´		1 aula – 45´
	Voleibol	2 aulas – 90´		2 aulas – 90´
	Corrida Galeão Saudável	2 aulas – 90´		2 aulas – 90´
	Visita de Estudo – UMA		1 aula – 45´	1 aula – 45´
	Aula de Demonstração - Judo		2 aulas – 90´	2 aulas – 90´
JDC	Futebol	11 aulas – 495´		11 aulas – 495´
	Andebol			
	Basquetebol			
	Voleibol	10 aulas – 450´		10 aulas – 450´
Ginástica		10 aulas – 450´		10 aulas – 450´
Desportos de Combate		2 aulas – 90´	7 aulas – 315´	9 aulas – 405´
Atletismo		3 aulas – 135´	7 aulas – 315´	10 aulas – 450´
Dança			10 aulas – 450´	10 aulas – 450´
Badminton			7 aulas – 315´	7 aulas – 315´
Desporto Adaptado - Goalball			2 aulas – 90´	2 aulas – 90´
Festa de Natal		1 aula – 45´		1 aula – 45´
Avaliações Finais – EFERAM-CIT			4 aulas – 180´	4 aulas – 180´
Torneio Final			9 aulas – 405´	9 aulas – 405´
Total		49 aulas – 2205´	49 aulas – 2205´	98 aulas – 4410´

Aula N°1 e 2

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
08/09 - 15h – 16h30	90´	Apresentação da Disciplina, Professor e Alunos; Avaliações Iniciais - Questionários e Testes – EFERAM-CIT.		<ul style="list-style-type: none">• Apresentar os objetivos, normas de funcionamento e avaliação da disciplina;• Conhecer os alunos, o seu passado desportivo e interesse pelo desporto/atividade física;• Dar a conhecer alguns aspetos associados ao passado desportivo e interesse pelo desporto/atividade física acerca do professor;• Aplicar os questionários e testes no âmbito do projeto EFERAM-CIT.

Aula N°3

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
12/09 - 15h45 – 16h30	45´	Avaliação Diagnóstica	Campo	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar o nível inicial dos alunos nas modalidades de Futebol, Basquetebol e Voleibol;• Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.

Aula N°4 e 5

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
15/09 - 15h – 16h30	90´	Avaliação Diagnóstica	Campo e Ginásio	<ul style="list-style-type: none">• Avaliar o nível inicial dos alunos nas modalidades de Voleibol, Atletismo, Desportos de Combate e Ginástica;• Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.

Aula N°6

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
19/09 - 15h45 – 16h30	45´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, tanto no basquetebol como no futebol;• Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.

Aula N°7 e 8

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
-------------	---------	-------------------	-------	------------------

22/09 - 15h – 16h30	90´	Avaliações Iniciais - Aptidão Física e Corporais - EFERAM- CIT		<ul style="list-style-type: none"> Realizar as avaliações físicas e corporais (antropometria) dos alunos, no âmbito do EFERAM-CIT.
Aula N°9				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
26/09 - 15h45 – 16h30	45´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, nas modalidades de andebol, basquetebol e futebol; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula N°10 e 11				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
29/09 - 15h – 16h30	90´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, nas modalidades de andebol, basquetebol e futebol; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula N°12				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
03/10 - 15h45 – 16h30	45´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, nas modalidades de andebol, basquetebol e futebol, conciliadas com a finalização; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula N°13 e 14				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
06/10 - 15h – 16h30	90´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, nas modalidades de andebol, basquetebol e futebol, conciliadas com a finalização; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula N°15				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

10/10 - 15h45 – 16h30	45´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, nas modalidades de andebol, basquetebol e futebol, conciliadas com a finalização; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº16 e 17				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
13/10 - 15h – 16h30	90´	<u>Atividade de Frisbee</u> Atletismo	Campo e Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • No âmbito das atividades desenvolvidas pela própria escola, introduzir e dar a conhecer a modalidade de frisbee; • Introdução à modalidade de Atletismo, nomeadamente ao nível do salto em altura; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº18				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
17/10 - 15h45 – 16h30	45´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as noções espaciais, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, nas modalidades de andebol, basquetebol e futebol, conciliadas com a finalização; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº19 e 20				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
20/10 - 15h – 16h30	90´	Basquetebol, Futebol e Andebol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir a abordagem das modalidades dos desportos coletivos de invasão no que diz respeito aos jogos reduzidos, utilizando o jogo formal como ponto de encerramento; • Aplicar os questionários relativos à perceção e às competências psicossociais; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº21				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
24/10 - 15h45 – 16h30	45´	Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a manutenção da bola no ar através do toque de dedos. • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº22 e 23				

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
27/10 - 15h – 16h30	90´	Atividade da Escola – Dia do Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as atividades no âmbito do dia do voleibol, realizando um torneio entre turmas.
Aula Nº24				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
31/10 - 15h45 – 16h30	45´	Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a manutenção da bola no ar através do toque de dedos; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº25 e 26				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
03/11 - 15h – 16h30	90´	Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a manutenção da bola no ar através do toque de dedos; Introduzir o serviço por baixo e respetiva receção em manchete; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº27				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
07/11 - 15h45-16h30	45´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Introduzir os desportos de combate, especificamente ao nível da preensão; Introduzir o atletismo, especificamente ao nível do salto em comprimento. Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº28 e 29				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
10/11 - 15h – 16h30	90´	Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a manutenção da bola no ar através do toque de dedos; Aprimorar o serviço por baixo e respetiva receção em manchete; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº30				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

14/11 - 15h45 – 16h30	45´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da preensão e percussão; • Introduzir o atletismo, especificamente ao nível do triplo salto; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº31 e 32				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
17/11 - 15h – 16h30	90´	Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a manutenção da bola no ar através do toque de dedos; • Aprimorar o serviço por baixo e respetiva receção em manchete; • Introdução ao serviço por cima; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº33				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
21/11 - 15h45 – 16h30	45´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da preensão e percussão; • Introduzir o atletismo, especificamente ao nível da corrida de barreiras e lançamento do peso; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº34 e 35				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
24/11 - 15h00 – 16h30	90´	Voleibol	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir a abordagem principal ao voleibol, utilizando o jogo reduzido de 4 vs 4; • Observar um jogo de futebol (Portugal vs Gana), respondendo à ficha proposta de conteúdos da modalidade de futebol; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº36				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

28/11 - 15h45 – 16h30	45´	Atletismo e Desportos de Combate	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível do solo; • Introduzir o atletismo, especificamente ao nível do salto em altura utilizando a técnica de tesoura e fosbury flop; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº37				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
05/12 - 15h45 – 16h30	45´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a ginástica de solo, nomeadamente ao nível da cambalhota à frente e à retaguarda, posições de flexibilidade e passagem por pino; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força e resistência.
Aula Nº38				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
12/12 - 15h45 – 16h30	45´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os testes de motivação e perceção bem como das competências pessoais e sociais, inerentes ao projeto EFERAM-CIT; • Desenvolver a ginástica de solo, nomeadamente ao nível da cambalhota à frente e à retaguarda, posições de flexibilidade e passagem por pino; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº39 e 40				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
15/12 - 15h – 16h30	90´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a ginástica de solo, nomeadamente ao nível da cambalhota à frente e à retaguarda, posições de flexibilidade e passagem por pino. Introduzir o elemento da roda; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº41				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

19/12 - 15h45 – 16h30	45´	Festa de Natal		<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver atividades no âmbito da celebração da época Natalícia.
Aula Nº42 e 43				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
05/01 - 15h – 16h30	90´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a ginástica de solo, nomeadamente ao nível da cambalhota à frente e à retaguarda, posições de flexibilidade, passagem por pino e roda; Introduzir a tarefa da sequência gímnica, a ser apresentada no final do semestre; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº44				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
09/01 - 15h45 – 16h30	45´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a ginástica de solo, nomeadamente ao nível da cambalhota à frente e à retaguarda, posições de flexibilidade, passagem por pino e roda; Praticar a tarefa da sequência gímnica, a ser apresentada no final do semestre; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº45 e 46				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
12/01 - 15h – 16h30	90´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a ginástica de solo, nomeadamente ao nível da cambalhota à frente e à retaguarda, posições de flexibilidade, passagem por pino e roda; Praticar a tarefa da sequência gímnica, a ser apresentada no final do semestre; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº47				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
16/01 - 15h45 – 16h30	45´	Ginástica	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da sequência gímnica de final do semestre; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº48 e 49				

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
19/01 - 15h – 16h30	90´	Corrida Galeão Saudável	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver atividades no âmbito da Corrida Galeão Saudável.

Férias do Semestre
-
Início do 2º Semestre

Aula Nº50

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
30/01 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o nível dos alunos na respetiva modalidade, utilizando o jogo formal. Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.

Aula Nº51 e 52

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
02/02 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da prensão e percussão; Concluir a abordagem ao salto em comprimento, associado à disciplina do atletismo; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.

Aula Nº53

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
06/02 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Campo	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o controlo do volante articulado com o deslocamento; Introduzir o serviço orientado para o alvo; Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.

Aula Nº54 e 55

Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
-------------	---------	-------------------	-------	------------------

09/02 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da preensão; • Concluir a abordagem ao triplo salto, associado à disciplina do atletismo, tendo em consideração a coordenação; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº56				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
13/02 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o controlo do volante articulado com o deslocamento; • Desenvolver o serviço; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº57 e 58				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
16/02 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da preensão e percussão; • Introduzir a disciplina de marcha e da corrida de velocidade, associado ao atletismo, tendo em consideração a coordenação motora dos alunos; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº59 e 60				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
23/02 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da preensão e percussão, utilizando objetos de jogo; • Concluir a abordagem à corrida de barreiras, associada à disciplina de atletismo; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº61				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

27/02 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o controlo do volante articulado com o deslocamento; • Desenvolver a coordenação óculo-manual e espaço motora; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº62 e 63				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
02/03 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível da preensão e percussão, delimitando áreas de jogo; • Desenvolver a coordenação do ciclo da passada entre alunos e transmissão do testemunho na corrida de estafetas, associada à disciplina de atletismo; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº64				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
06/03 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o controlo do volante articulado com o deslocamento; • Desenvolver a coordenação óculo-manual e espaço motora; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº65 e 66				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
09/03 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível de solo e mistos, delimitando áreas de jogo; • Desenvolver a técnica de lançamento do peso, associada à disciplina de atletismo; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº67				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

13/03 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o controlo do volante articulado com o deslocamento; • Desenvolver a coordenação óculo-manual e espaço motora; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº68 e 69				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
16/03 - 15h – 16h30	90´	Atletismo e Desportos de Combate	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de leitura e montagem de estratégias associada aos desportos de combate, especificamente ao nível de solo e mistos, delimitando áreas de jogo; • Desenvolver a técnica de salto em altura, especificamente o fosbury flop; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº70				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
20/03 - 15h45 – 16h30	45´	Badminton	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a coordenação óculo-manual e espaço motora, em contexto de jogo. • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da força, resistência e flexibilidade.
Aula Nº71 e 72				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
23/03 - 15h – 16h30	90´	Aula de Demonstração - Judo	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à modalidade de judo, através de exercícios e progressões dinamizados por uma professora especializada na área.
Aula Nº73				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
27/03 - 15h45 – 16h30	45´	Visita de Estudo - UMa		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma visita de estudo à Universidade da Madeira.
Aula Nº74 e 75				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

30/03 - 15h – 16h30	90´	Dança	Ginásio e Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a disciplina de dança, a sua envolvimento em termos históricos, as diferentes formas de dança, a sua evolução, as temáticas a abordar na unidade didática bem como a coreografia a ser realizada e apresentada pelos alunos; • Dar a conhecer os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, colocando-os em prática; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula Nº76				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
03/04 - 15h45 – 16h30	45´	Dança	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, colocando-os em prática; • Introduzir a construção em grupos da sequência coreográfica para a música Pump It; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula Nº77				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
17/04 - 15h45 – 16h30	45´	Dança	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar e aprimorar os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Dar continuidade à aprendizagem da coreografia para a música Pump It, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula Nº78 e 79				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
20/04 - 15h – 16h30	90´	Avaliações Finais - Questionários e Testes – EFERAM-CIT.		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar as avaliações físicas e corporais (antropometria) dos alunos, no âmbito do EFERAM-CIT.
Aula Nº80				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
24/04 - 15h45 – 16h30	45´	Dança	Campo/ Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar e aprimorar os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Dar continuidade à aprendizagem da coreografia para a música Pump It, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos);

				<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°81 e 82				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
27/04 - 15h – 16h30	90´	Avaliações Iniciais - Aptidão Física e Corporais - EFERAM- CIT.		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os testes COGTEL, enquadrados no plano do EFERAM-CIT.
Aula N°83 e 84				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
04/05 - 15h – 16h30	90´	Dança	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar e aprimorar os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Dar continuidade à aprendizagem da coreografia para a música Pump It, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°85				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
08/05 - 15h45 – 16h30	45´	Dança	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar e aprimorar os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Dar continuidade à aprendizagem da coreografia para a música Pump It, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°86 e 87				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
11/05 - 15h – 16h30	90´	Dança	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar e aprimorar os movimentos locomotores, não locomotores e as formações, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Dar continuidade à aprendizagem da coreografia para a música Pump It, utilizando música e suporte visual (projeção dos movimentos); • Introdução ao Torneio Final, formato de prova, dossiê de equipa, definição de equipas, entre outros;

				<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°88				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
15/05 - 15h45 – 16h30	45´	Torneio Final	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação do dossiê de equipa e restantes elementos necessários para o Torneio Final; • Treino geral das equipas, nomeadamente no futebol, andebol e basquetebol; • Formação dos alunos acerca da arbitragem, para posterior desempenho da função de árbitro; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°89 e 90				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
18/05 - 15h – 16h30	90´	Torneio Final	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o calendário competitivo de andebol, futebol e basquetebol, inseridos no Torneio Final; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°91				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
22/05 - 15h45 – 16h30	45´	Torneio Final	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o calendário competitivo de atletismo, nomeadamente ao nível do salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de 30 metros, inseridos no Torneio Final; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°92 e 93				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
25/05 - 15h – 16h30	90´	Torneio Final	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o calendário competitivo de badminton, inseridos no Torneio Final; • Preenchimento dos testes e questionários do EFERAM-CIT; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°94				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais

29/05 - 15h45 – 16h30	45´	Torneio Final	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o calendário competitivo de desportos de combate, nomeadamente ao nível do solo, prensão e percussão, inseridos no Torneio Final; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°95 e 96				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
01/06 - 15h – 16h30	90´	Goalball	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar da modalidade Goalball, integrada na ação de sensibilização do bullying e cyberbullying, em simultâneo com a turma 7º1.
Aula N°97				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
05/06 - 15h45 – 16h30	45´	Torneio Final	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar o calendário competitivo de voleibol, inserido no Torneio Final; • Aprimorar a condição física dos alunos, nomeadamente ao nível da flexibilidade.
Aula N°98				
Data e Hora	Duração	Temática Abordada	Local	Objetivos Gerais
12/06 - 15h45 – 16h30	45´	Torneio Final e Balanço Final	Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de medalhas do Torneio Final; • Autoavaliação dos alunos e perceção dos mesmos acerca da abordagem das aulas ao longo do ano letivo.

Anexo 3. Tabela de Avaliação Formativa.

Aula:		AVALIAÇÃO FORMATIVA				Data:	
Nº	NOME DO ALUNO	ATITUDES E VALORES				DOMÍMIO MOTOR E COGNITIVO	
		Responsabilidade	Autonomia	Intervenção	Sociabilidade	Prática das aulas	Conhecimentos
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							

Ficha de Avaliação Diagnóstico – ARE - Dança																														
Professor: Henrique Caldeira					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade: ARE - Dança					Turma:															
Nome	Coordenação motora (movimentos)					Postura corporal					Ritmo adequado ao da música/exercício					Orientação Espacial					Criatividade e/ou Expressividade					Relacionamento com o par/grupo				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
				</																										

Propostas de Intervenção para o Desenvolvimento das Capacidades Físicas e Psicológicas do Aluno-Árbitro dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão no Contexto das Aulas de Educação Física

Caldeira, H.⁽¹⁾; Luz, J.⁽¹⁾; Gaspar, M.A.⁽²⁾ e Gouveia, E. R.^(1,3)

1 – Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, 9020-105 Funchal, Portugal

2 – Escola Básica com Pré-Escolar Dr. Eduardo Braão de Castro, 9020-212 Funchal, Portugal

3 – LARSYS, Interactive Technologies Institute, 9020-105 Funchal, Portugal



INTRODUÇÃO

A Educação Física, fruto da sua natureza interativa, é um meio privilegiado para desenvolver uma panóplia de capacidades associadas às componentes físicas e psicológicas dos alunos. Neste âmbito, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), a arbitragem nos jogos desportivos coletivos de invasão, é uma das vertentes que deverá ser considerada, tendo por base a educação multidisciplinar do aluno. A literatura evidencia carências de investigação específica ao nível da arbitragem como um instrumento de formação no contexto da Educação Física (Adé, Ganière & Louvet, 2018).

Os objetivos deste trabalho foram: (1) justificar a abordagem da arbitragem no processo de formação dos alunos nas aulas de Educação Física; e (2) apresentar propostas didáticas adequadas para melhorar as abordagens no contexto educativo contribuindo para o desenvolvimento das capacidades físicas e psicológicas dos alunos.

CAPACIDADES FÍSICAS E PSICOLÓGICAS DO ÁRBITRO

Considerando que a aula de Educação Física, deverá ser um espaço para a formação e desenvolvimento de capacidades dos alunos, destaca-se neste plano as capacidades físicas e psicológicas. Assim, além das habilidades comunicacionais, de liderança e de autoridade (Cardoso, Leitão & Sarmento, 2018), importa frisar também a responsabilidade (Boixadós, Valiente, Mimbreno, Torregrosa & Cruz, 1998), a componente emocional e autoconfiança (Rech, Daronco & Paim, 2002), correlacionadas também com liderança.

No que diz respeito à vertente física, segundo os dados recolhidos no âmbito do estágio pedagógico, é possível observar que os alunos-árbitros demonstram melhores resultados ao nível da resistência cardiorrespiratória, agilidade e força explosiva dos membros inferiores, em comparação aos seus colegas com e sem prática desportiva regular.

ABORDAGEM E OPINIÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RAM

De maneira a compreender a opinião dos professores da RAM acerca da abordagem da arbitragem, o ensino das regras de jogo e o desempenho da função de árbitro para a formação dos seus alunos, foi aplicado um questionário online.

A amostra (n=48) é composta por:

- 36 professores do sexo masculino (75%) e 12 do sexo feminino (25%);
- 32 professores com 16 ou mais anos de serviço (66,7%), 16 professores com 15 ou menos anos de serviço (33,3%);
- Nos últimos 5 anos, 36 professores (75%) refere ter dado aulas a alunos de 3º ciclo, 24 professores (50%) deram aulas a alunos do 2º ciclo, 20 professores (41,7%) deram aulas ao ensino secundário e 8 professores (16,7%) deram aulas ao 1º ciclo.

Grau da importância do ensino das regras das modalidades e do desempenho do papel de árbitro para a formação dos alunos:

- Regras das modalidades: 32 professores (66,7%) consideram como muito importante e 16 professores (33,3%) consideram como importante;
- Desempenho do papel de árbitro: 20 professores (41,7%) consideram como muito importante, mantendo-se a mesma proporção para o nível importante e 8 professores (16,7%) classificam como indiferente;

Competências/capacidades físicas associadas ao desempenho do papel de árbitro:

- 32 professores (66,7%) destacam a resistência cardiorrespiratória, 28 professores (58,3%) a velocidade, 24 professores (50%) a responsabilidade, 12 professores (25%) a liderança, 12 professores (25%) a tomada de decisão;

Metodologia de abordagem ao ensino das regras das modalidades e do desempenho do papel de árbitro:

- Quanto às regras das modalidades, 44 professores (91,7%) explicando as regras ao longo das aulas, 32 professores (66,7%) explicando as regras quando detetam algum erro e 12 professores (25%) através de aulas teóricas com suporte gráfico;
- Em relação ao desempenho do papel de árbitro, 44 professores (91,7%) colocam os alunos a desempenhar o papel de árbitro em jogos na aula e 8 professores (16,7%) dinamizando exercícios específicos para árbitro.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Neste âmbito, reconhecendo a necessidade de abordar as matérias de ensino definidas nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), é fundamental que a arbitragem seja enquadrada perante as suas limitações e oportunidades inerentes. Deste modo, e de acordo com a literatura, ainda que escassa, acerca deste tema, devem ser privilegiados os seguintes métodos:

Modelo de Educação Desportiva

- Desempenhar outras funções para além de jogador;
- Valorizar o conhecimento dos alunos acerca das regras de jogo.

Desempenho de Funções a Pares ou em Grupo

- Amenizar o contexto de “pressão” para os alunos;
- Disponibilizar alguém da confiança do aluno para o auxiliar na função de árbitro.

Segmentação das Tarefas

- Delimitar quais os aspetos que o aluno-árbitro deverá ajuizar;
- Simplificar as tarefas atribuídas, aumentando o grau de confiança.

Novas Tecnologias

- Introduzir novas dinâmicas de aula utilizando tecnologias interativas.

Aumentar a Motivação Intrínseca dos Alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- O conhecimento das regras de jogo das modalidades é visto com maior importância do que o desempenho do papel de árbitro para a formação dos alunos, para os professores de EF da respetiva amostra;
- Os professores de EF estão, na sua maioria, cientes das capacidades e competências que podem desenvolver através do desempenho da função de árbitro;
- A grande maioria dos professores de EF abordam o ensino das regras das modalidades e do desempenho da função de árbitro explicando as regras ao longo das aulas, quando detetam erros ou colocando os alunos a desempenhar o papel de árbitro em jogos na aula;
- Existe um grande potencial por explorar ao nível da abordagem da arbitragem nas aulas de EF, sendo fundamental aumentar a motivação intrínseca dos alunos para o desempenho desta função;
- As capacidades e competências solicitadas através do desempenho do papel de árbitro têm uma grande transferibilidade para o futuro profissional, social e pessoal dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbreno, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de psicología del deporte*, 7(2), 295-310.
- Cardoso, P., Leitão, J. C., & Sarmento, H. (2018). A Arbitragem de Futebol no Desporto Escolar. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 4(1), 36-53.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais da Educação Física*.

Rech, C. R., Daronco, A., & Paim, M. C. C. (2002). Tipo de temperamento dos árbitros de futebol de campo da Federação Gaúcha de Futebol Sub-sede de Santa Maria-RS. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, (48).