

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Francisco Martinho Vieira Gouveia

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2023

**Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física
Realizado na Escola Básica e Secundária
Dr. Ângelo Augusto da Silva**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Francisco Martinho Vieira Gouveia

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

COORIENTAÇÃO

José Adérito Ferreira Nóbrega

“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.”

(Albert Einstein)

Agradecimentos

Na fase final de mais uma etapa da minha formação académica e profissional, a realização do Estágio Pedagógico, desejo expressar um agradecimento especial a todos aqueles que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para o seu êxito. Desta forma, expresso o meu agradecimento:

À minha família pelo suporte, apoio, exemplo e valores transmitidos que me fizeram evoluir a nível pessoal e profissional, concluindo assim, mais uma etapa importante da minha formação.

À Universidade da Madeira, na pessoa do Professor Doutor Hélder Lopes, por todos os conhecimentos científicos, que me tornaram mais um “ser” mais competente.

Ao Orientador Científico Professor Doutor Ricardo Alves, pela forma profissional e exemplar demonstrou sabedoria, auxílio e capacidade de transmissão de conhecimento que me permitiram evoluir a nível profissional.

Ao meu Orientador Cooperante, Mestre Adérito Nóbrega pela forma como me recebeu, por toda a dedicação, partilha, compreensão, disponibilidade, supervisão, orientação e liberdade de ação, ao longo de todo o ano letivo, que contribuíram para a minha evolução, como futuro docente na área de Educação Física.

À Escola Básica Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, ao pessoal docente e não docente, que nos acolheu de forma carinhosa e nos tratou com profissionalismo ao longo do de todo o ano letivo.

A todos os professores do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva pela convivência e à vontade com que me receberam, proporcionando-me uma integração mais fácil, ao longo do ano letivo.

A todos os docentes do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira pelos conhecimentos transmitidos, pelo profissionalismo e pelo contributo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial o Professor Doutor Élvio Rubio Gouveia, que se constituiu como um grande “pilar”, sempre presente, disponível e incitador não só ao longo de todo o mestrado como também da licenciatura, levando-me a enveredar

por novos caminhos como foi o caso da investigação científica, que se tornou uma área do meu agrado.

A toda a direção da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva pela receção, abertura e disponibilidade, facultadas durante o Estágio.

Aos meus alunos do 5º 3 e 9º1, os meus primeiros alunos, agradeço todo o empenho, vivências, partilhas e desafios. Desejo-vos muito sucesso na vossa longa caminhada.

A todos os meus colegas de curso, por todo o apoio e amizade ao longo destes anos.

Por fim, um obrigado especial ao meu colega de estágio, Wilson Nóbrega, pela sua amizade, motivação, cooperação, partilha de informações/opiniões e encorajamento, nos momentos mais difíceis.

A todos vós, o meu muito Obrigado!

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da prática de ensino supervisionada, o Estágio Pedagógico (EP), do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, realizado na escola Básica e Secundária Doutor Ângelo Augusto Da Silva (EBSAAS), no ano letivo 2022/2023.

Este documento abrange todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, desde o seu planeamento, concretização e reflexão crítica, devidamente fundamentadas, tais como: i) Prática Letiva (PL); ii) Atividades de Integração no Meio (AIM); iii) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) e iv) Ações de Natureza Científico-Pedagógica.

A PL é a parte principal de todo o processo, com a lecionação a uma turma do ensino secundário (9.º ano de escolaridade), a uma turma do 2.º ciclo do ensino básico (5.º ano) e a assistência às aulas de professores mais experientes. Este processo foi uma experiência enriquecedora que exigiu responsabilidade, capacidade de trabalho e dedicação, em prol de um processo ensino-aprendizagem, centrado nos alunos.

O EP é uma experiência gratificante que promove a aquisição de um conjunto de saberes profissionais e pessoais, que possibilitam ao estagiário a integração no mercado do trabalho, como futuro docente de Educação Física, capaz de desenvolver e adaptar o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Física; Prática Pedagógica Supervisionada; Docentes; Alunos; Processo Ensino-Aprendizagem; Reflexão

Abstract

This report arises within the scope of supervised teaching practice, the Pedagogical Internship (PE), of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Madeira, carried out at the Escola Básica e Secundária Doutor Ângelo Augusto Da Silva (EBSAAS) , in the 2022/2023 academic year.

This document covers all activities developed throughout the pedagogical internship, from their planning, implementation and critical reflection, duly substantiated, such as: i) Teaching Practice (PL); ii); Environment Integration Activities (AIM); iii) Intervention Activities in the School Community (AICE) and iv) Actions of a Scientific-Pedagogical Nature.

The PL is the main part of the entire process, with teaching to a secondary school class (9th year of schooling), a 2nd cycle of basic education class (5th year) and assistance to classes from more experienced teachers. This process was an enriching experience that required responsibility, work capacity and dedication, in favor of a teaching-learning process, centered on students.

The EP is a rewarding experience that promotes the acquisition of a set of professional and personal knowledge, which enables the intern to integrate into the job market, as a future Physical Education teacher, capable of developing and adapting the teaching-learning process.

Keywords: Physical Education; Supervised Pedagogical Practice; Teachers; Students; Teaching-Learning Process; Reflection

Resumen

Este informe surge en el ámbito de la práctica docente supervisada, la Práctica Pedagógica (PE), de la Maestría en Enseñanza de Educación Física en Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira, realizada en la Escola Básica e Secundária Doutor Ângelo Augusto Da Silva (EBSAAS), en el curso 2022/2023.

Este documento abarca todas las actividades desarrolladas a lo largo de la pasantía pedagógica, desde su planificación, implementación y reflexión crítica, debidamente fundamentadas, tales como: i) Práctica Docente (PL); ii) Actividades de Integración Ambiental (AIM); iii) Actividades de Intervención en la Comunidad Escolar (AICE) y iv) Acciones de Carácter Científico-Pedagógico.

PL es la parte principal de todo el proceso, con la docencia a una clase de secundaria (9º año de escolaridad), una clase de 2º ciclo de educación básica (5º año) y la asistencia a clases por parte de profesores con más experiencia. Este proceso fue una experiencia enriquecedora que requirió responsabilidad, capacidad de trabajo y dedicación, en pro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en los estudiantes.

El EP es una experiencia gratificante que promueve la adquisición de un conjunto de conocimientos profesionales y personales, que habilita al pasante a integrarse al mercado laboral, como un futuro docente de Educación Física, capaz de desarrollar y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación Física; Práctica Pedagógica Supervisada; Profesores; Estudiantes; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Reflexión

Resumé

Ce rapport s'inscrit dans le cadre de la pratique pédagogique supervisée, le Stage Pédagogique (PE), du Master en Enseignement de l'Éducation Physique dans l'Éducation de Base et Secondaire de l'Université de Madère, réalisé à l'Escola Básica e Secundária Doutor Ângelo Augusto Da Silva (EBSAAS), au cours de l'année universitaire 2022/2023.

Ce document couvre toutes les activités développées tout au long du stage pédagogique, depuis leur planification, leur mise en œuvre et leur réflexion critique, dûment justifiées, telles que: i) Pratique pédagogique (PL); ii) Activités d'intégration de l'environnement (AIM); iii) Activités d'intervention dans la communauté scolaire (AICE) et iv) Actions à caractère scientifique et pédagogique.

Le PL constitue la partie principale de l'ensemble du processus, avec l'enseignement à une classe du secondaire (9ème année de scolarité), une classe de 2ème cycle de l'éducation de base (5ème année) et l'assistance aux classes par des enseignants plus expérimentés. Ce processus a été une expérience enrichissante qui a nécessité responsabilité, capacité de travail et dévouement, en faveur d'un processus d'enseignement-apprentissage centré sur l'étudiant.

L'EP est une expérience enrichissante qui favorise l'acquisition d'un ensemble de connaissances professionnelles et personnelles, qui permettent au stagiaire de s'intégrer sur le marché du travail, en tant que futur professeur d'éducation physique, capable de développer et d'adapter le processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: Éducation physique; Pratique pédagogique supervisée; Enseignants; Étudiants; Processus d'enseignement-apprentissage; Réflexion

Índice

Introdução.....	17
Capítulo I - Enquadramento do Estágio Pedagógico.....	19
1.1. Objetivos do Estágio.....	19
1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico.....	21
1.3. Enquadramento Legislativo.....	22
Capítulo II - Caraterização da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.....	23
2.1. Identificação da Escola.....	23
2.2. Identidade da Organização Escolar.....	25
2.3. Órgãos de Administração e Gestão.....	26
2.4. Recursos Físicos e Materiais.....	28
2.5. Recursos humanos.....	28
Capítulo III - Prática Letiva.....	29
3.1. Caraterização da Turma.....	29
3.1.1. Objetivos gerais.....	29
3.1.3. Metodologia e instrumentos utilizados.....	30
3.1.4. Resultados.....	32
3.1.4.1. Dados Demográficos.....	32
3.1.4.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar.....	34
3.1.4.3. Perceção da Saúde e Hábitos de Sono.....	36
3.1.4.4. Perceção sobre a Escola e sobre o Desempenho Escolar.....	38
3.1.4.5. Função Cognitiva.....	39
3.1.4.5.1. Memória Prospetiva.....	40
3.1.4.5.2. Memória Verbal a curto prazo.....	40
3.1.4.5.3. Memória de Trabalho.....	41
3.1.4.5.4. Fluência Verbal.....	42
3.1.4.5.5. Raciocínio Indutivo.....	43
3.1.4.6. Memória Verbal a longo prazo.....	43
3.1.4.7. Competências Pessoais e Sociais.....	44
3.1.4.7.1. Resolução de Problemas.....	44
3.1.4.7.2. Relações Interpessoais.....	45
3.1.4.7.3. Competências Básicas.....	45
3.1.4.7.4. Regulação Emocional.....	46

3.1.4.7.5. Definição de Objetivos.....	47
3.1.4.8. Dinâmica de Grupo - Teste Sociométrico	47
3.1.4.8.1. Realização de trabalhos de grupo.....	48
3.1.4.8.2. Jogar na aula de Educação Física.....	49
3.1.4.8.3. Mudança de turma.....	50
3.1.4.8.4. Conclusão dos resultados obtidos no teste	51
3.1.4.9. Hábitos de Atividade Física	52
3.1.4.10. Perceção sobre a Atividade Física e a Educação Física	55
3.1.4.11. Composição Corporal.....	57
3.1.4.12. Aptidão Física.....	58
3.1.4.13. Confrontação dos resultados das avaliações iniciais e finais dos testes de Aptidão Física.....	63
3.1.4.14. Necessidades Educativas Especiais e Historial Médico.....	64
3.1.5. Considerações Finais da Caraterização da Turma.....	66
3.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem ao 3ºciclo	67
3.2.1. Planeamento Anual.....	68
3.2.2. Fundamentação e Estruturação das Matérias de Ensino	71
3.2.3. Unidades Didáticas.....	74
3.2.4. Plano de Aula	76
3.2.5. Estratégias Didático Pedagógicas.....	79
3.2.5.1. Modelos de Ensino.....	79
3.2.5.2. Métodos de Ensino	81
3.2.5.3. Funções de Ensino	82
3.2.5.4. Estilos de Ensino	83
3.2.6. Balanço Geral das Unidades Didáticas	84
3.2.6.1. Balanço Voleibol.....	84
3.2.6.2. Balanço Desportos de Raquetes.....	86
3.2.6.3. Balanço Basquetebol	89
3.2.6.4. Balanço Ginástica	91
3.2.6.5. Balanço Atletismo.....	93
3.2.6.6. Balanço Orientação.....	96
3.2.6.7. Balanço Futebol	98
3.2.6.8. Balanço Atividades Rítmicas e Expressivas	100
3.2.7. Processo de Avaliação	102
3.2.7.1. Avaliação Diagnóstica.....	105

3.2.7.2. Avaliação Formativa	107
3.2.7.2. Avaliação Sumativa.....	108
3.3. Gestão do processo de Ensino-Aprendizagem no 2.º ciclo.....	109
3.3.1. Caraterização da Turma.....	110
3.3.2. Recursos espaciais	111
3.3.3. Cronograma das aulas	112
3.3.4. Reflexão Crítica.....	113
3.4. Observação e Assistência às aulas	116
3.4.1. Procedimento Metodológico	117
3.4.2. Instrumento Utilizado.....	118
3.4.3. Reflexão Crítica.....	118
Capítulo IV - Atividades de Integração no Meio Escolar.....	121
4.1. Caraterização da Turma	121
4.2. Ação de Extensão Curricular	121
4.2.1. Objetivos	121
4.2.2. Planeamento e Operacionalização.....	122
4.2.3. Balanço da Atividade	126
Capítulo V - Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	127
5.1. O Corta-Mato Escolar	128
5.1.1. Enquadramento da Atividade	128
5.1.2. Funções desempenhadas	129
5.1.3. Balanço da Atividade	129
5.2. Torneio de Voleibol.....	130
5.2.1. Enquadramento da Atividade	130
5.2.2. Funções Desempenhadas.....	131
5.2.3. Balanço da Atividade	131
5.3. Levada na Serra	132
5.3.1. Enquadramento da Atividade	132
5.3.2. Funções Desempenhadas.....	133
5.3.3. Balanço da Atividade	133
5.4. XI Festival de Desporto da Levada.....	134
5.4.1. Enquadramento da Atividade	134
5.4.2. Planeamento da Atividade.....	134
5.4.3. Balanço da Atividade	136
Capítulo VI - Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	137

6.1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva	137
6.1.1. Objetivos da ACPC	138
6.1.1.1. Objetivos gerais:.....	138
6.1.1.2. Objetivos específicos:	139
6.1.2. Planejamento e Operacionalização.....	139
6.1.3. Balanço da ACPC.....	143
6.2. Ação Científico-Pedagógica Individual	146
6.2.1. Planejamento e Objetivos	146
6.2.2. Operacionalização	148
6.2.3. Balanço.....	149
Considerações Finais	151
Referências Bibliográficas.....	154
Referências Legislativas	169
Apêndices	171

Índice de Figuras

Figura 1: Organograma da EBSAAS	27
Figura 2: Valores de referência de sono por faixas etárias	37
Figura 3 - Exemplo de trabalho específico para a Ginástica	74
Figura 4 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física	104

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género dos alunos.....	33
Gráfico 2 - Idade dos alunos.....	33
Gráfico 3 - Concelho de residência dos alunos	34
Gráfico 4 - Constituição do agregado familiar	34
Gráfico 5 - Habilitações académicas dos encarregados de educação.....	35
Gráfico 6 - Situação perante o mercado de trabalho dos encarregados de educação	35
Gráfico 7 - Caracterização do apoio social escolar na turma	36
Gráfico 8 - Perceção dos alunos sobre a sua saúde	36
Gráfico 9 - Horas de sono dos alunos.....	37
Gráfico 10 - Perceção dos alunos sobre a escola.....	38
Gráfico 11 - Perceção dos alunos sobre o desempenho escolar.....	39
Gráfico 12 - Resultados - Memória prospetiva.....	40
Gráfico 13 - Memória Verbal a curto prazo	40
Gráfico 14 - Resultados - Memória de trabalho	41
Gráfico 15 - Resultados - Fluência verbal	42
Gráfico 16 - Resultados - Raciocínio Indutivo	43
Gráfico 17 - Resultados - Memória verbal a longo prazo	43
Gráfico 18 - Resultados - Resolução de problemas.....	44
Gráfico 19 - Resultados - Relações interpessoais.....	45
Gráfico 20 - Resultados - Competências básicas.....	45
Gráfico 21 - Resultados - Regulação emocional	46
Gráfico 22 - Resultados -Definição de problemas.....	47
Gráfico 23 - Preferência da turma para realizar trabalhos de grupo.....	48
Gráfico 24 - Exclusão da turma para realizar trabalhos de grupo	48
Gráfico 25 - Preferência da turma para jogar na aula de Educação Física.....	49
Gráfico 26 - Exclusão da turma para jogar na aula de Educação Física.....	50
Gráfico 27 - Preferência para mudar de turma	50
Gráfico 28 - Exclusão para mudar de turma	51
Gráfico 29 - Prática de modalidade desportiva por parte dos alunos	52
Gráfico 30 - Modalidades desportivas praticadas pelos alunos.....	53
Gráfico 31 - Prática de desporto federado por parte dos alunos.....	54
Gráfico 32 - Modalidades praticadas pelos alunos federados	54

Gráfico 33 - Participação dos alunos no Desporto Escolar	55
Gráfico 34 - Modalidades praticadas pelos alunos no Desporto Escolar	55
Gráfico 35 - Perceção dos alunos acerca da atividade física	56
Gráfico 36 - Perceção dos alunos acerca da disciplina de Educação Física.....	56
Gráfico 37 - Perceção dos alunos acerca do seu desempenho na Educação Física.....	56
Gráfico 38 - Perceção dos alunos sobre a frequência na prática de Atividade Física/Desportiva	57
Gráfico 39 - Resultados - Índice de Massa Corporal.....	57
Gráfico 40 - Resultados - Percentagem de Massa Gorda	58
Gráfico 41 - Resultados – Força de Resistência	59
Gráfico 42 - Resultados – Força Explosiva	60
Gráfico 43 - Resultados – Agilidade	60
Gráfico 44 - Resultados – Velocidade	61
Gráfico 45 - Resultados - Flexibilidade dos Membros Superiores.....	61
Gráfico 46 - Resultados – Flexibilidade dos Membros Inferiores.....	62
Gráfico 47 - Resultados - Aptidão aeróbia	62
Gráfico 48 - Resultados - Avaliação Inicial dos testes de Aptidão Física	63
Gráfico 49 - Resultados - Avaliação Final dos testes de Aptidão Física	64
Gráfico 50 - Necessidades Educativas Especiais e Historial Médico.....	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planificação das aulas da turma (Ano letivo 2022/2023)	72
Tabela 2 - Recursos físicos da EBSAAS	111
Tabela 3 - Cronograma das aulas da turma de 2º ciclo da EBSAAS	112
Tabela 4 - Observação e assistência às aulas dos professores de EF da EBSAAS.....	117
Tabela 5 - Programa da atividade	124

Lista de Abreviaturas

ACPC - Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI - Ação Científico-Pedagógica Individual

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Extensão Curricular

AIM – Atividades de Integração no Meio Escolar

AICE – Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

AptF - Aptidão Física

ARE - Atividades Rítmicas Expressivas

AvD - Avaliação Diagnóstica

AvF - Avaliação Formativa

AvS - Avaliação Sumativa

CNF - Clube Naval do Funchal

COGTEL - Cognitive Telephone Screening Instrument

DAMP - Dislexia e Défice de Atenção Motricidade e Perceção

DE – Desporto Escolar

DFI - Dificuldades do Funcionamento Intelectual

E-A - Ensino-Aprendizagem

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

EE - Encarregados de Educação

EF - Educação Física

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

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP - Estágio Pedagógico

ESFUMA - Escola de Futebol da Madeira

GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

IMC - Índice de Massa Corporal

IFCN - Instituto de Florestas e Conservação da Natureza

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MD - Modelo Desenvolvimental

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAE - Plano Anual de Escola

PdA - Plano de Aula

PEE - Projeto Educativo de Escola

PESE- Prática de Ensino Supervisionada na Escola

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PL - Prática Letiva

RAM - Região Autónoma da Madeira

RIE - Regulamento Interno de Escola

SRE - Secretaria Regional da Educação

TGfU - Teaching Games for Understanding

UD - Unidade Didática

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

UMa - Universidade da Madeira

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa).

Este documento apresenta todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo 2022/2023, como professor estagiário, com início a 12 de setembro e término a 7 de junho, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), nomeadamente, planificação, concretização e reflexão crítica.

Assim, o principal objetivo deste documento é a apresentação fundamentada de todas as atividades realizadas ao longo do EP, bem como a reflexão acerca das estratégias e metodologias adotadas, numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino e desempenho como futuro docente. Na perspetiva de Alarcão (2001), é importante uma escola reflexiva, que sabe o que quer e qual o caminho a seguir, com professores reflexivos, capazes de prepararem os jovens para enfrentarem as dificuldades e despertar-lhes o seu espírito crítico. Assim, através da reflexão os professores questionam e pensam a sua prática docente, numa tentativa de resolução dos problemas, colocando o aluno no centro de todo o processo Ensino-Aprendizagem (E-A).

Na estruturação deste relatório, apresenta-se todo o trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo, tais como: (1) Enquadramento e objetivos do Estágio Pedagógico; (2) Caracterização da EBSAAS; (3) Prática Letiva; (4) Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem no 2.º ciclo; (5) Atividades de Integração no Meio; (6) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (7) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica e (8) Considerações Finais. Algumas destas partes dividem-se em secções ou subcapítulos.

Em relação ao enquadramento e objetivos do EP apresentamos um breve enquadramento e objetivos pretendidos com a realização do estágio.

Na caracterização da escola, efetuamos o enquadramento do estabelecimento de ensino onde decorreu a prática pedagógica supervisionada.

No que concerne à PL, apresentamos todos os aspetos relacionados com a gestão do processo E-A nas turmas de 9º e 5º ano de escolaridade da EBSAAS, incluindo a caracterização das turmas, a gestão do processo de E-A e ainda a reflexão sobre a observação e assistência às aulas.

Relativamente às Atividades de Intervenção no Meio (AIM), apresentamos a Ação Extensão Curricular (AEC), uma atividade fora do contexto escolar, diferente das aulas normais, com a experimentação de uma modalidade inovadora e motivadora para os alunos.

Nas Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), serão apresentadas as atividades dinamizadas na sequência do Plano Anual de Atividades do Grupo Disciplinar de Educação Física, nas quais contribuímos mais concretamente: Corta-Mato, Torneio de Voleibol, Levada na Serra e XI Festival de Desporto da Levada.

Por fim, é importante salientar que todas as atividades apresentadas neste relatório, são o resultado de um longo trabalho de cooperação, reflexão e supervisão do orientador científico Professor Doutor Ricardo Alves, a orientação cooperante do Mestre Adérito Nóbrega e ainda a presença assídua e participativa do meu colega de estágio Wilson Nóbrega. Assim, através deste relatório, pretende-se transmitir e refletir sobre algumas das dificuldades sentidas ao longo do ano letivo, realçar todas as aprendizagens dos alunos e de nós, como docentes estagiários.

Capítulo I - Enquadramento do Estágio Pedagógico

O EP designa-se como uma unidade curricular do curso de MEEFEBS pela UMa, que proporciona a habilitação profissional para a docência nos ensinos pré-escolar, básico e secundário.

Este capítulo tem como principal objetivo, fazer o enquadramento do EP realizado na EBSAAS, sob três seções: objetivos da Prática de Ensino Supervisionada na Escola (PESE), expectativas do EP e enquadramento legislativo.

1.1. Objetivos do Estágio

A prática do MEEFEBS da UMa possui um plano de estudos, em que o EP é uma unidade curricular que pertence ao 2º ano do 2º ciclo de estudos e que está de acordo com os Decretos-Lei que se seguem, em que os docentes estagiários desenvolvem uma PESE, no ensino básico ou secundário.

Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na sua redação atual, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, conforme o disposto no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMa (2021), os objetivos a serem alcançados no final do EP são:

- 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. (artigo 2.º).

Ainda no âmbito da PESE, devemos cumprir os nossos deveres enquanto formandos, nomeadamente:

a. Desenvolver as experiências de aprendizagem previamente acordadas no âmbito dos objetivos do curso e do seu próprio plano e/ou projeto de atividade;

b. Planificar, preparar e discutir as atividades letivas no seu grupo de trabalho, com o Orientador Cooperante e com o Professor Supervisor;

c. Ter atitudes e comportamentos consentâneos com as especificidades da profissão docente, nomeadamente no que concerne, à assiduidade, à pontualidade, ao aprumo e ao relacionamento com os alunos, docentes, funcionários, encarregados de educação e demais intervenientes no processo educativo;

d. Organizar e/ou participar em atividades que visem dinamizar a escola, fomentando:

i. a formação docente numa perspetiva interdisciplinar;

ii. a interação escola-comunidade;

iii. a relação humana na comunidade escolar;

iv. a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente.

e. Elaborar o(s) Portefólio(s)/Dossier(s) relativo(s) ao seu desempenho;

f. Elaborar o Relatório Final de PESE (UMa, 2021, número 2 do artigo 4.º).

Assim, de acordo os documentos orientadores do Estágio, no final do estágio, os docentes estagiários devem atingir as seguintes metas/objetivos: (i) Dominar, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física com recurso à pesquisa e à investigação; (ii) Conhecer, de modo pormenorizado, os programas de Educação Física dos diferentes níveis de ensino e conseguir adequá-los de forma rentável à realidade específica do contexto educativo onde realiza o estágio; (iii) Compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da Educação Física em particular; (iv) Demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do Sistema Educativo; (v) Revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional; (vi) Apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio. (Lopes, 2022).

1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

O EP é o momento de encararmos a realidade para a qual nos preparamos durante os últimos quatro anos, sendo um processo relevante na nossa formação. Segundo Caires e Almeida (2003), O EP apresenta-se como o culminar da formação inicial e o primeiro contacto mais próximo com a futura realidade, podendo ser considerado, um dos momentos mais importantes do desenvolvimento profissional dos estudantes/professores.

A Educação Física e a área do desporto, nomeadamente, o Futebol, sempre fizeram parte das minhas rotinas diárias, desde criança. Assim, sempre que o momento se proporcionava, lá estava a jogar, quase sempre em campos “improvisados”. Aos 6 anos, os meus pais inscreveram-me na EScola de FUtebol da Madeira (ESFUMA), onde treinei duas vezes por semana, durante quatro anos consecutivos. Deste modo, com o passar dos anos enquanto aluno dos vários ciclos de ensino, a EF sempre foi uma das minhas áreas preferidas. Deste modo, fui desenvolvendo o gosto por todas as atividades ligadas à área do desporto, até ao ponto de ingressar nesta área no Ensino Superior. Após 3 anos de licenciatura, ingressei no MEEFEBS enquanto treinava uma equipa de futebol, do escalão de sub-13 na ESFUMA.

O facto de ter alguma experiência enquanto treinador de futebol, transmitiu-me alguma confiança para enfrentar o EP. Assim, embora, o contexto do treino seja diferente do contexto de uma aula, há algumas semelhanças que podem fazer toda a diferença, como a transmissão de conteúdos às crianças, a organização e as regras a cumprir.

Finalmente, é chegado o momento do EP, para que, em contexto real, se possam aplicar todas as aprendizagens e experiências adquiridas e ao mesmo tempo aprender. É uma experiência única de formação, acompanhamento e reflexão, onde contactamos pela primeira vez com a realidade do ensino, sendo-se ao mesmo tempo professor e aluno. Farias e Nascimento (2002), alegam que o início da carreira está associado à responsabilidade de tornar-se professor e assumir tarefas que antes não eram desempenhadas. A este respeito Huberman (1992), afirma que na fase de início da docência, os professores vão desenvolvendo as competências necessárias para o exercício da profissão.

No início, senti algum nervosismo, ansiedade e insegurança, com medo de falhar porque tenho consciência da exigência e responsabilidade do papel do professor. Mas, a pouco e pouco, consegui ultrapassar estes constrangimentos e desafiar-me a “mim próprio”.

Assim, relativamente à escolha da EBSAAS para a realização do EP deveu-se ao facto de esta ser uma escola de referência na Região Autónoma da Madeira (RAM) com feedbacks muito positivos por parte dos alunos que frequentaram a escola, dos docentes e ainda os recursos espaciais e materiais escolares. Além disso, no ano letivo 1984/85, altura da inauguração da nova escola, foi considerada uma das melhores escolas do país, pelas suas condições ideais para a prática do Desporto, Oficinas, Laboratórios e amplas salas de aula.

Quanto à escola, o nosso grande objetivo, foi cumprirmos as regras, para nos sentirmos integrados e respeitar toda a comunidade escolar.

Em relação aos alunos, o nosso grande objetivo teve como base as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), era formar cidadãos ativos, autónomos, com espírito e sentido crítico e com capacidade para intervir e resolver os mais variados problemas com que se deparam no seu dia a dia, no processo de E-A. Além disso, como a turma não estava habituada a trabalhar com professores estagiários, foi necessário muito empenho para que realizássemos um bom trabalho, através de novas ferramentas, estratégias e atividades, deixando à escola o nosso contributo pessoal.

Ao longo deste processo, o apoio e a colaboração dos orientadores científico e cooperante, através do planeamento, operacionalização e reflexão, tornaram-nos mais competentes pedagogicamente, dissipando alguns dos receios e angústias iniciais. Moraes e Ferreira (2014), dizem que a profissão de professor é caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas, que o faz único enquanto profissional.

Enquanto futuro docente, penso que as minhas expectativas foram alcançadas, apesar dos desafios e adversidades que surgiram. Mas, com esforço, dedicação e algumas orientações, consegui evoluir e chegar ao fim desta longa caminhada satisfeito, com todo o meu desempenho.

1.3. Enquadramento Legislativo

Antes de iniciar o EP, é importante conhecer a legislação em vigor porque através dela sabemos quais os direitos e deveres que possuímos como alunos estagiários. Assim, a formação de professores encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência no ensino pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Além disso, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enumerando o perfil do professor em quatro dimensões: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) participação na escola e relação com a comunidade e (4) desenvolvimento profissional ao longo da vida. A habilitação para a docência representa um enorme desafio que exige além de toda a preparação específica, uma série de competências. Segundo Tardif (2002), o professor deve conhecer a matéria, a disciplina, o programa, e ainda possuir conhecimentos das ciências da educação, da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência quotidiana com os alunos.

Capítulo II - Caracterização da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo

Augusto da Silva

Para Freire (2007), a escola é um espaço de encontro, de concepções de vida, de alunos, de professores, de outros igualmente envolvidos e responsáveis, onde todos trabalham os conteúdos, os conhecimentos e desenvolvem aprendizagens significativas. Assim, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para a aprendizagem, os professores devem conhecer todo o contexto real, onde a instituição escolar está inserida, para perceberem a dinâmica e se adaptarem às condições existentes.

A caracterização da escola foi feita através das informações disponíveis no *site* oficial da escola, e ainda através da leitura dos documentos orientadores da escola: (1) o Plano Anual da Escola (PAE), (2) o Regulamento Interno (RI) e (3) o Projeto Educativo da Escola (PEE). Estes documentos apresentam a política e dinâmica organizacional, explicitam os princípios, os valores, as estratégias e as metas a desenvolver na escola, pelo que permitem aos docentes um conhecimento mais alargado da escola.

2.1. Identificação da Escola

A EBSAAS, também designada por Escola da Levada, surgiu na década de 70, sendo uma escola direcionada para o 3.º ciclo. A EBSAAS fica situada na Rua do Comboio, Nº 61 C, com o código postal 9050-053, na freguesia de Santa Luzia, concelho do Funchal. A escola está situada numa zona próxima do centro do Funchal, o que facilita

a acessibilidade da comunidade educativa, quer a nível de transporte particular, quer público, sendo servida pelos Horários do Funchal que, fazem a interligação com as outras companhias rodoviárias, nomeadamente, a Rodoeste e a SAM.

Com a obrigatoriedade do ensino, após o 25 de abril de 1974, todas as escolas tiveram de criar condições para responder às necessidades da população. Deste modo, no ano letivo de 1978/1979, esta escola arranca com um total de 797 alunos do 7º ano, distribuídos por 30 turmas. Quatro anos depois, a lecionação estendeu-se aos três anos do terceiro ciclo, garantindo desta forma que os seus alunos terminassem o terceiro ciclo.

Numa primeira fase, a escola funcionava em pavilhões pré-fabricados que evidenciavam algumas carências o que levou à construção de uma Escola Secundária de raiz.

O novo edifício da escola foi inaugurado no ano letivo de 1984/85, pelo Presidente do Governo Regional da Madeira, Dr. Alberto João Jardim, batizada com o nome do notável pedagogo madeirense, Dr. Ângelo Augusto da Silva, de acordo com a Resolução do Governo Regional nº 913/83 de 20 de outubro de 1983. Nesta altura, foi considerada uma das melhores escolas do país, pelas suas condições ideais para a prática do Desporto, Oficinas, Laboratórios e amplas salas de aula.

Assim, no mesmo ano letivo, surgiu o ensino secundário, com a matrícula de 87 alunos no 10º ano de escolaridade. Em 1986/87, a escola abriu o ensino noturno, com 58 alunos e em 1989/1990 iniciou a lecionação do 12º ano. É de destacar que devido às novas realidades e exigências organizacionais do Sistema Educativo, a escola iniciou cursos técnico-profissionais, currículos alternativos do 3º ciclo e o 13º ano profissionalizante. Neste momento, a EBSAAS apresenta uma oferta formativa diversificada, desde o 2.º e 3.º ciclo (5.º ao 9.º ano) até ao ensino secundário (12º ano), apresentando inclusive uma oferta formativa ao nível dos Cursos Profissionais e dos Cursos de Educação e Formação (CEF). No que concerne ao ensino regular, a nível do secundário, a escola oferece os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Quanto aos Cursos Profissionais, a escola apresenta os cursos de Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Desporto. Por fim, ao nível dos Cursos de Educação e Formação (CEF) a escola proporciona os cursos de Costureiro (a) / Modista T4 e Técnico(a) Comercial T6.

De acordo com o RI da Escola, aprovado por todo o conselho pedagógico, a escola funciona todos os dias úteis, das 7h00 às 19h00. Por sua vez, o horário letivo inicia às 8h00 e termina às 13h00 (turno da manhã) e das 13h 30 às 18h30 (turno da tarde), com os tempos letivos organizados em 50 minutos ou 100 minutos. Mas, em relação à disciplina de EF, há necessidade de as aulas terminarem 8 a 10 minutos antes do toque, para que os alunos tenham tempo para tratar da sua higiene pessoal e, por conseguinte, chegar a horas, à aula seguinte.

2.2. Identidade da Organização Escolar

Segundo o PEE (2019 – 2023), o maior desafio que se coloca à escola é, desde sempre, melhorar a sua qualidade de ensino, fazendo com que todos os alunos, em situação escolar, aprendam melhor aquilo que é relevante, configurando os pré-requisitos para outras aprendizagens, adquiram conhecimentos e desenvolvam competências que lhes assegurem o gosto pelo saber e pelo intervir. Deste modo, a identidade da organização escolar de acordo com o lema *“Aceitar desafios, educar para o futuro!”*, visa essencialmente:

Visão: *“Ser uma escola de referência, de e para todos, mantendo e melhorando a qualidade de ensino, alicerçado em valores como a competência, responsabilidade, disciplina e humanismo, tendo em vista a qualificação individual e a cidadania democrática de seus alunos, numa cultura de excelência e, partindo, sempre, de uma reflexão permanente sobre nós próprios enquanto instituição aberta à comunidade e aos desafios do futuro.”*

Missão: *“Ser uma escola/equipa motivada, orientada para o sucesso, para os novos desafios e para uma contínua valorização das relações humanas é a missão desta instituição. Desta forma, imbuídos num espírito de responsabilidade e balizados por critérios de exigência, pretende-se proporcionar aos alunos um percurso de rigor que lhes permita adquirir as principais competências previstas no Perfil dos Alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”*

Valores/Princípios: *“A comunidade educativa pretende alicerçar o seu trabalho nos seguintes valores:*

- *Responsabilidade – Promover o respeito por si próprio e pelos outros, pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros, com base numa ação consciente e autónoma;*
- *Exigência - Aspirar ao rigor, mérito, competência, disciplina e profissionalismo;*
- *Solidariedade – Criar empatia e ser solidário com os outros;*
- *Humanismo - Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos.” (retirado do PEE 2019-2023).*

2.3. Órgãos de Administração e Gestão

O Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM, a direção, administração e gestão das escolas é assegurada pelos seguintes órgãos: Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (artigo 5.º).

Para melhor compreensão da estrutura organizacional da ESFF, segue-se o organograma presente no PEE (2021-2025), representando cada um dos órgãos pertencentes às áreas pedagógica e administrativa que garantem o bom funcionamento da Escola.

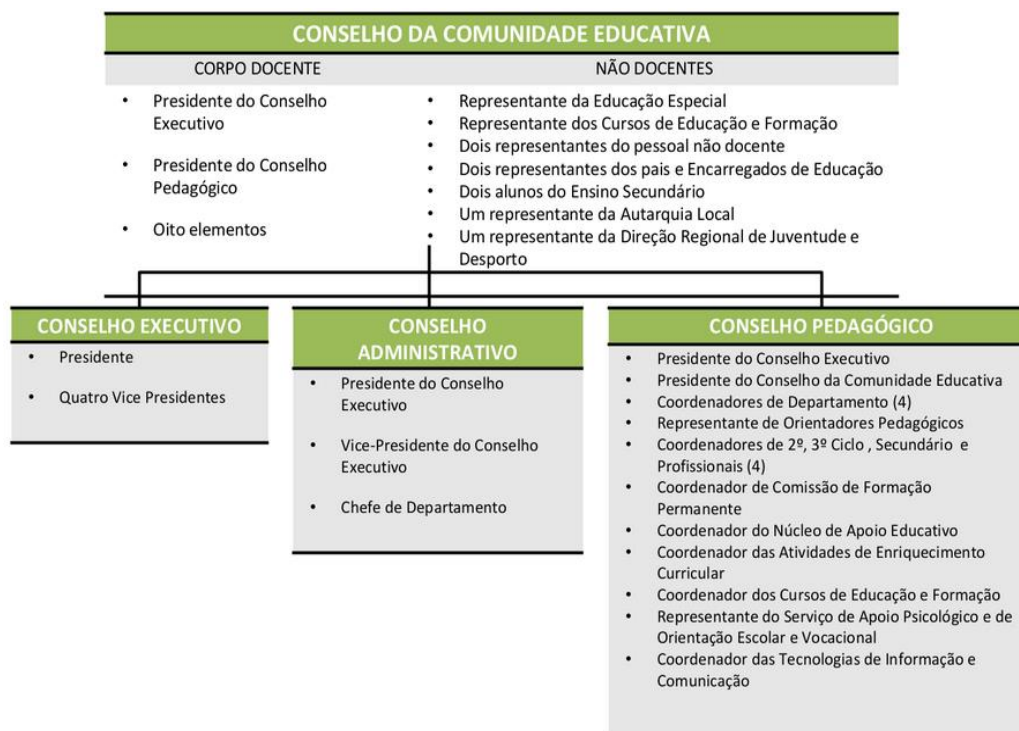


Figura 1: Organograma da EBSAAS

O Conselho da Comunidade Educativa é o órgão de direção responsável pela definição da política educativa da escola, que respeita os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Estatuto Político-Administrativo da RAM (artigo 6.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

O Conselho Executivo é o órgão responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 13.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo nos domínios da gestão administrativa e financeira da escola, nos termos da legislação em vigor (artigo 26.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M). -

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (artigo 21.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

Toda esta equipa é fundamental e responsável pelo normal funcionamento da organização escolar.

2.4. Recursos Físicos e Materiais

Relativamente aos recursos físicos, segundo o PEE da EBSAAS (2019 – 2023), a escola apresenta as seguintes instalações: (1) Salas de aula, (2) Laboratórios, (3) Oficinas, (4) Gabinetes de Trabalho, (5) Gabinete de Audiovisuais, (6) Gabinete de Psicologia e Educação Especial, (7) Salas de atendimento, (8) Salas de Educação Visual/Educação Tecnológica, (9) Salas de Educação Musical, (10) Unidade do Ensino Estruturado (UEE), (11) Reprografia, (12) Biblioteca, (13) Bar dos alunos e dos professores, (14) Cantina, (15) Salas de sessões, (16) Serviços administrativos, (17) Espaços desportivos e (18) Exteriores ajardinados.

A escola dispõe ainda de um conjunto de instalações desportivas destinadas à lecionação das aulas de EF, mas também às atividades do Desporto Escolar (DE), nomeadamente: (1) quatro polidesportivos exteriores (n.º 3, 4, 5 e 6); (2) um pavilhão gimnodesportivo; (3) um ginásio; (4) duas salas de aula, que se destinam às aulas teóricas de EF; (5) uma sala de apoio ao Departamento de EF; (6) o espaço escolar; (7) uma piscina e um tanque de aprendizagem que, neste momento, se apresenta degradado e sem condições para ser utilizado devido à falta de manutenção.

Quanto aos recursos materiais existentes para as aulas de EF, estes encontram-se distribuídos por duas arrecadações, em zonas opostas do pavilhão. A arrecadação a norte do pavilhão contém o material alusivo à grande maioria das matérias de ensino, especialmente bolas de Andebol, Futebol, Basquetebol, Voleibol, Corfebol, Ginástica, redes, cestos, sinalizadores, coletes, cones, marcadores, cronómetros, barreiras de atletismo, volantes, raquetes de badminton, ténis de mesa, ténis de campo, cordas, bastões, sticks de hóquei, patins, entre muitos outros. Quanto à arrecadação a sul do pavilhão, dispõe de material alusivo à matéria de ensino de Ginástica, nomeadamente, minitrampolins, colchões, cama elástica, entre outros.

2.5. Recursos humanos

Qualquer instituição escolar para operar de forma correta e harmoniosa, necessita de um conjunto de pessoas capazes de dar resposta às exigências diárias da mesma. Assim, a EBSAAS, sendo uma das escolas de referência na RAM e devido ao grande número de alunos, apresenta uma diversidade de recursos humanos, pessoal docente e não docente.

De acordo com as informações que foram recolhidas junto do Conselho Executivo, a escola é composta por 1249 alunos, distribuídos por 60 turmas, 205 professores e 60 funcionários não docentes que desempenham funções de chefe de departamento, técnicos superiores, técnico de informática, assistentes técnicos e operacionais e encarregado operacional. Quanto à disciplina de EF, a escola possui um total de 21 docentes e 6 docentes estagiários, provenientes de dois estabelecimentos de ensino superior (4 professores estagiários da UMA) e 2 da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto).

Capítulo III - Prática Letiva

3.1. Caracterização da Turma

O processo de caracterização da turma foi um dos aspetos relevantes para nós, como professores estagiários, com vista a uma melhor preparação do ano letivo. Segundo Boavista (2010), a turma é um universo de múltiplas interações com dinâmicas funcionais únicas e cujas ações, transcendem os elementos que a compõem. Deste modo, conhecer o perfil da turma e compreender as dinâmicas que nela ocorrem permite uma intervenção pedagógica contextualizada e ajustada, rentabilizando-se e intervindo-se eficazmente no processo de E-A (Darido, Galvão, Ferreira, & Fiorin, 1999).

Deste modo, para uma melhor integração na escola e na turma, foi fundamental um estudo individual de cada aluno para que se possa atender às necessidades e potencialidades de cada um, adequando assim a prática pedagógica ao contexto da turma.

3.1.1. Objetivos gerais

- i. Recolher informações pertinentes sobre os alunos, de modo a permitir realizar uma caracterização detalhada da turma;
- ii. Obter informações que nos permitam escolher as metodologias didático-pedagógicas que mais se adequam aos alunos, de forma a potenciar o seu processo de aprendizagem;

- iii. Identificar as potencialidades e fragilidades da turma nas mais variadas dimensões (relações interpessoais, componente física e cognitiva);
- iv. Avaliar as relações interpessoais e as dinâmicas existentes na turma;
- v. Apresentar ao Conselho de Turma as informações recolhidas, para que estes possam adequar a sua intervenção pedagógica às características e particularidades dos alunos.

3.1.2. Objetivos específicos

- i. Caraterizar a turma ao nível do número de alunos, género, idade e concelho de residência;
- ii. Analisar o contexto familiar e socioeconómico de cada aluno;
- iii. Analisar os hábitos de saúde e os estilos de vida dos alunos;
- iv. Conhecer os níveis motivacionais da turma para a prática de EF e os seus hábitos de Prática Desportiva e Atividade Física fora do meio escolar;
- v. Avaliar a função cognitiva da turma.

3.1.3. Metodologia e instrumentos utilizados

A amostra deste estudo foi a turma do 9.º 1 da EBSAAS constituída por 23 alunos, 14 do género masculino (61%) e 9 do género feminino (39%), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, correspondente a uma média de 14,5 anos. No entanto participaram no estudo apenas 20 alunos, os restantes 3, não participam na amostra em virtude de não terem assinada a autorização pelos respetivos Encarregados de Educação (EE).

Para a caraterização da turma recorreu-se a uma metodologia desenvolvida por um grupo de professores investigadores do Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, que integra o projeto de investigação chamado EFERAM-CIT – “Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar”. Deste projeto constam

vários testes e questionários, cujo objetivo é caracterizar os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a análise e interpretação dos resultados obtidos. Este projeto foi aplicado por todos os estagiários de todos os Núcleos de Estágio (NE), após uma formação prévia alusiva ao mesmo.

Para a recolha de dados, foram utilizados vários questionários, testes cognitivos e baterias de teste, com o intuito de recolher informações pertinentes para auxiliar na caracterização da turma, nomeadamente: (1) questionário online sobre a EF e o Estilo de Vida dos Adolescentes, (2) testes de AF, (3) teste de avaliação da função cognitiva (COGTEL), (4) questionário das competências pessoais e sociais, (5) questionário da perceção sobre a EF e o professor e teste sociométrico e (6) questionário da perceção e motivação.

Na primeira fase do projeto foi aplicado um questionário *online*, denominado de “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida*”, que está dividido em onze secções: (1) Dados Pessoais dos alunos; (2) Dados Socioeconómicos; (3) Atividade Física; (4) Auto perceção; (5) Perceção e conhecimento sobre a Atividade Física; (6) Escola, Rendimento Académico e Educação Física; (7) Motivação para a Atividade Física; (8) Deslocação Casa – Escola; (9): Atividades Sedentárias; (10) Horas de Sono; e (11) Vivências Desportivas. Ainda nesta fase, foi aplicado um Teste de Aptidão Física, o vaivém, com o objetivo de avaliar a capacidade funcional máxima e a resistência do sistema cardiorrespiratório dos alunos.

Numa segunda fase, foi aplicado individual e presencialmente, o Questionário *The Cognitive Telephone Screening Instrument* (COGTEL), com o objetivo de avaliar a função cognitiva dos alunos, nos seguintes parâmetros: (1) Memória prospetiva (MP); (2) Memória verbal a curto-prazo; (3) Memória de trabalho (MT); (4) Fluência verbal (FV); (5) Raciocínio indutivo e (6) Memória verbal a longo-prazo. Além deste, foi ainda aplicado o Teste do Equilíbrio.

Relativamente à terceira fase, realizaram-se as avaliações referentes à Composição Corporal e aos restantes testes da Aptidão Física (AptF) dos alunos, em que os alunos foram avaliados nos seguintes parâmetros: (1) Antropometria (índice de massa corporal, percentagem de massa gorda, perímetro da cintura, altura e pregas de adiposidade); (2) Aptidão neuromuscular (abdominais, flexões, impulsão vertical e horizontal; e dinamometria manual); (3) Agilidade (4x10 metros); (4) Velocidade (20

metros); (5) Flexibilidade (flexibilidade de ombros e flexibilidade dos membros inferiores); (6) Aptidão aeróbia (vaivém). Nesta fase, a turma foi dividida em dois grupos (masculino e feminino), encaminhada para as respetivas medições, Composição Corporal e AptF. Nos testes de AptF, os alunos circulavam pelas várias estações, trazendo consigo uma folha de registo. Este teste foi aplicado novamente no fim do segundo semestre.

Seguidamente, os alunos preencheram o Questionário da Perceção sobre a EF e Professor e um Teste Sociométrico. Relativamente ao questionário, uma vez que os alunos deveriam dar a sua opinião sobre o professor de EF, foi feito pelo meu colega de estágio, para que os alunos não se sentissem constrangidos nas suas respostas. Já, em relação ao Teste Sociométrico, que tinha como finalidade apurar as dinâmicas entre os alunos da turma, era composto por oito perguntas de inclusão e exclusão, em que os alunos tinham de escolher três, para os incluir ou não, consoante as atividades presentes. Este, foi aplicado em dois momentos, um mês após o início das aulas e um mês antes do fim do terceiro período.

Por fim, foi aplicado o Questionário sobre as Competências Pessoais e Sociais, “*Para mim é fácil*”, com a apresentação de 43 afirmações, em que os alunos teriam de avaliar-se, numa escala de 1 a 5, onde 1 representa o “Discordo Completamente” e o 5 “Concordo Plenamente”. Este questionário foi aplicado três vezes, no início do ano letivo, antes do fim do primeiro semestre e um mês antes do final do segundo semestre.

Finalmente, importa referir que durante estes momentos, tivemos sempre a ajuda dos nossos colegas estagiários de outros NE, e ainda alguns voluntários da licenciatura em Educação Física e Desporto, da UMA.

3.1.4. Resultados

Nesta secção serão apresentados e analisados todos os dados obtidos através da metodologia e dos instrumentos utilizados.

3.1.4.1. Dados Demográficos

A turma do 9º1, era composta por 23 alunos, 14 do género masculino (61%) e 9 do género feminino (39%), sendo possível constatar que a turma é maioritariamente constituída por alunos do género masculino.

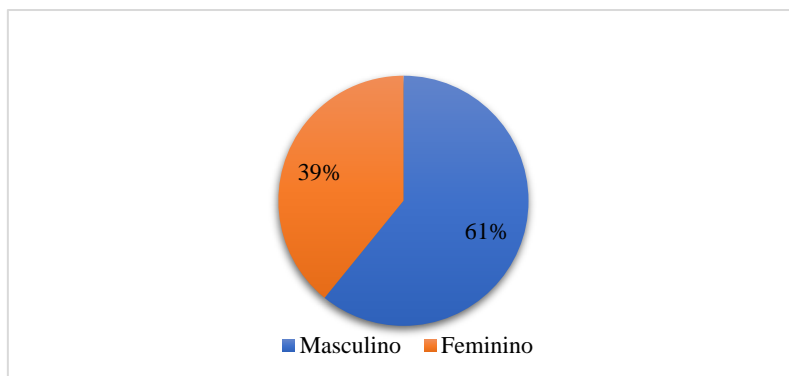


Gráfico 1 - Género dos alunos

Em relação à idade, a maioria dos alunos estão nos 14 anos, 1 aluno já se encontra na maioridade, com 18 anos, 1 com 17, 3 com 16, 1 com 15, 15 com 14 e 2 com 13 anos. As idades dos alunos variam entre os 13 e os 18 anos, correspondendo assim, a uma média de 14,5 anos.

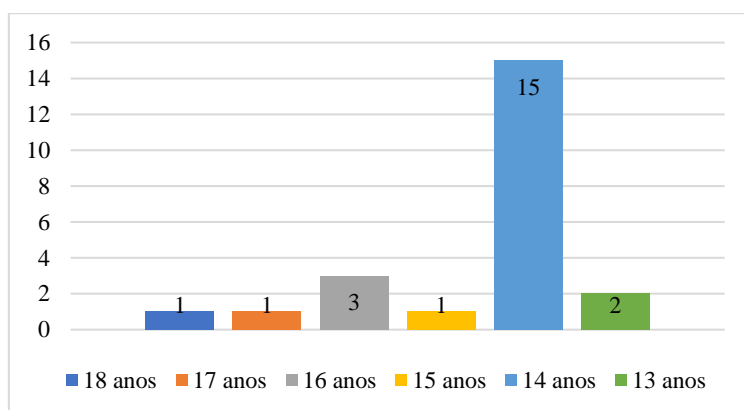


Gráfico 2 - Idade dos alunos

Através da análise do gráfico relativo aos concelhos de residência dos alunos, podemos verificar que a grande maioria reside no concelho do Funchal (18) e os restantes (3) estão distribuídos por Santa Cruz (2) e Câmara de Lobos (1).

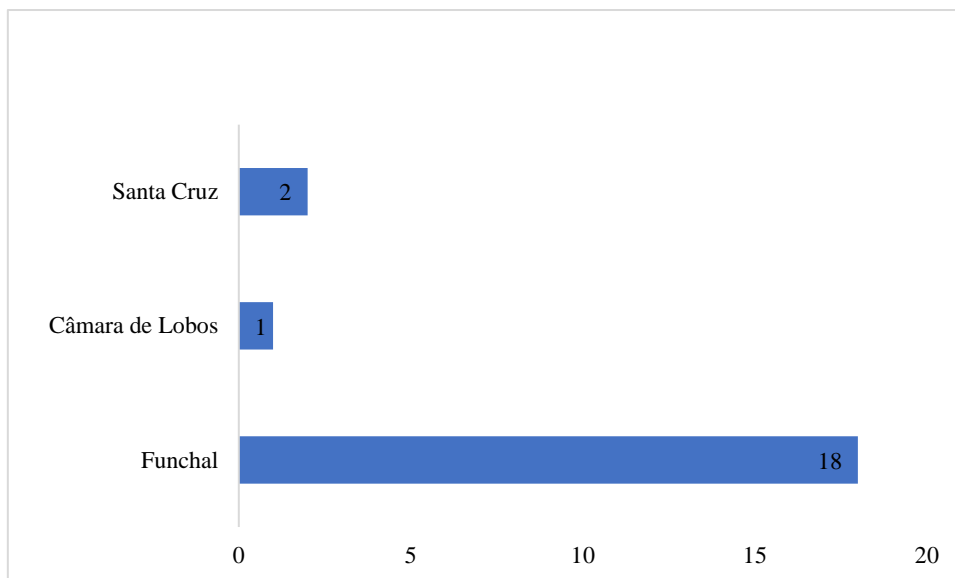


Gráfico 3 - Concelho de residência dos alunos

3.1.4.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar

Relativamente à constituição do agregado familiar, foi possível aferir, que 11 alunos viviam com outras três pessoas (52%), 5 com mais quatro pessoas (19%), 3 com mais duas pessoas (14%) e 2 com apenas uma pessoa na mesma casa (10%). Como podemos constatar a constituição do agregado familiar (gráfico 4), é de uma forma geral reduzido.

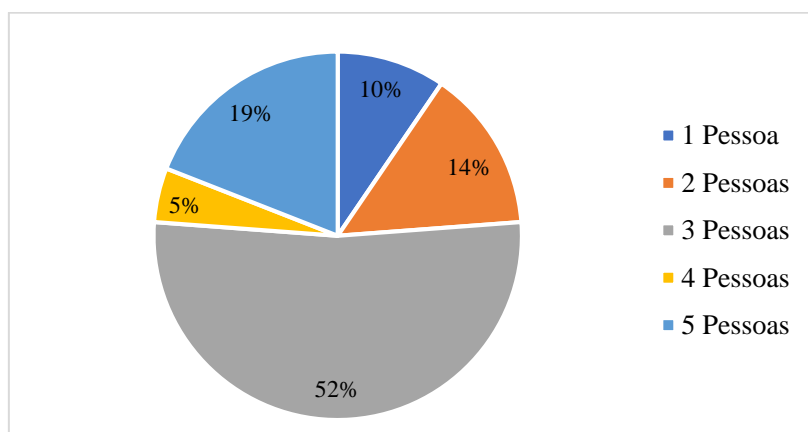


Gráfico 4 - Constituição do agregado familiar

Relativamente às habilitações literárias dos pais e/ ou dos EE dos alunos, verificou-se que cerca de 59%, a grande maioria tem o ensino secundário completo, mais concretamente 13 EE do sexo feminino e 11 EE do sexo masculino, correspondendo a

59%; sendo que destes 21% tem o grau de licenciado. Nos níveis de ensino mais baixos, verificamos que estão 17 EE. Destes, 2 EE possuem o 1º ciclo e são do género masculino correspondendo a 5% do total. Com o 2º ciclo concluído, verificamos 4 EE do género masculino e 1 do género feminino, o que equivale a 12% do total. Por fim, com o 3º ciclo existem 6 EE do género feminino e 4 do masculino, constituindo 24% do total de EE. Assim, como podemos verificar (gráfico 5), mais de metade dos pais dos alunos da turma possuem o ensino secundário.

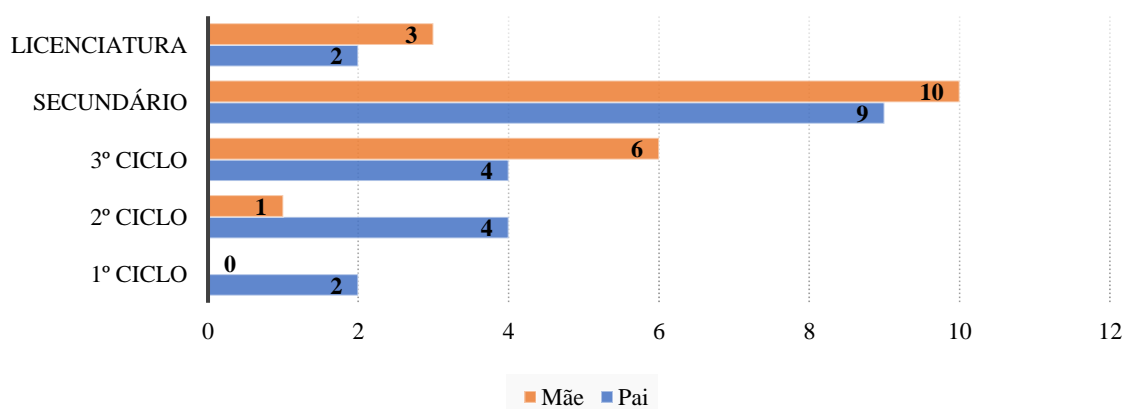


Gráfico 5 - Habilitações académicas dos encarregados de educação

Relativamente à situação de empregabilidade pelo gráfico, podemos verificar que existe uma elevada taxa de empregabilidade dos EE equivalente a 88%, na situação de desemprego uma percentagem minúscula de 5% e na situação desconhecido/não sabe, 7%. Aqui, importa referir que o item “não sabe/desconhecido”, pode significar que o aluno não tenha informações sobre a pessoa em questão, ou pode eventualmente já ter falecido.

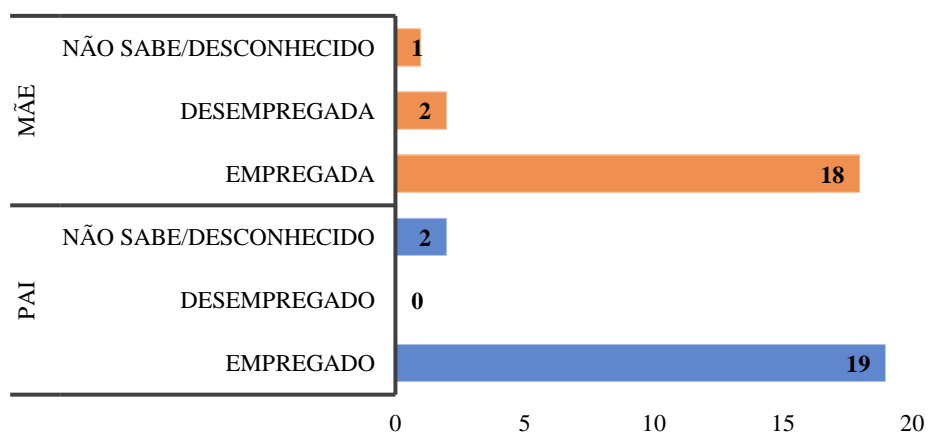


Gráfico 6 - Situação perante o mercado de trabalho dos encarregados de educação

Em relação ao Apoio Social Escolar, constatamos que, 62% dos alunos da turma beneficiava deste apoio. Destes, 19% estavam no escalão um, 33% no escalão dois e 10% no escalão três. Os restantes 38% dos alunos, não tinham qualquer apoio a este nível.

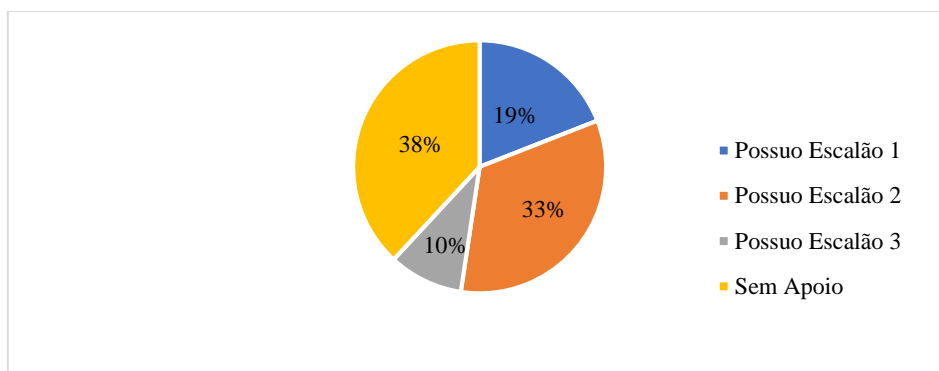


Gráfico 7 - Caracterização do apoio social escolar na turma

3.1.4.3. Perceção da Saúde e Hábitos de Sono

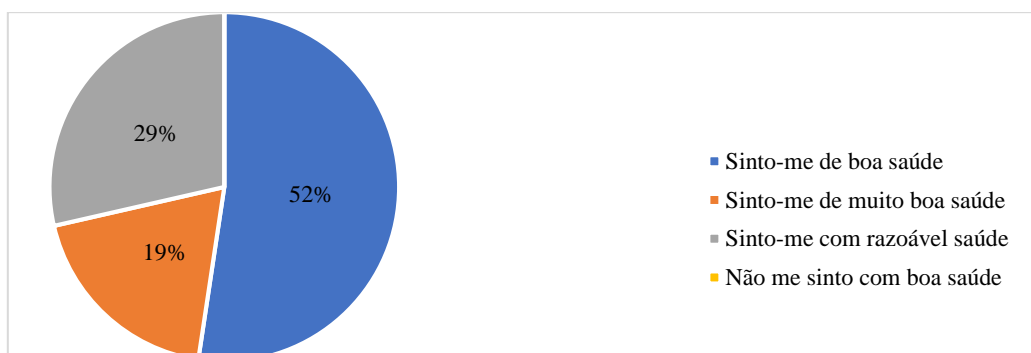


Gráfico 8 - Perceção dos alunos sobre a sua saúde

A avaliação da qualidade de vida de cada indivíduo é um tema muito complexo e desafiador, que tem como objetivo proporcionar, uma melhor compreensão sobre as suas necessidades reais. De acordo com Moreno-Jiménez e Castro (2005), este conceito relaciona-se com o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), que considera a consciência pessoal do indivíduo sobre a sua saúde, mantendo, acima de tudo, suas exigências culturais, sistemas de valores, metas, expectativas e preocupações próprias.

Quanto a perceção dos alunos sobre a sua saúde, a grande maioria da turma, 52% do total de alunos consideram ter uma boa saúde, 29% julgam ter uma muito boa saúde e por fim 19% julga ter uma saúde razoável. Nenhum aluno mencionou “não se sentir com

muito boa saúde”. Estes dados podem revelar que os alunos se sentem bem com o seu estado de saúde, não se consideram num estado frágil ou doentio.

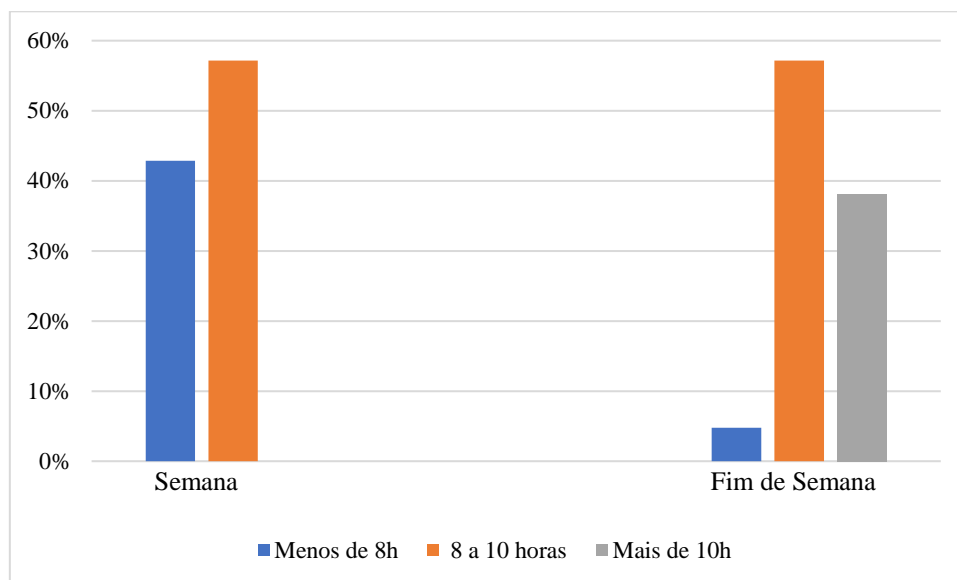


Gráfico 9 - Horas de sono dos alunos

Sleep duration recommendations in the US and Canada

National sleep foundation (US)		AASM/SRS (US)		24-hour movement guidelines (Canada)	
Age group	Recommendation	Age group	Recommendation	Age group	Recommendation
Newborns (0-3 months)	14-17 hours	Newborns (0-3 months)	Not included	Newborns (0-3 months)	14-17 hours
Infants (4-11 months)	12-15 hours	Infants (4-11 months)	12-16 hours	Infants (4-11 months)	12-16 hours
Toddlers (1-2 years)	11-14 hours	Toddlers (1-2 years)	11-14 hours	Toddlers (1-2 years)	11-14 hours
Preschoolers (3-5 years)	10-13 hours	Preschoolers (3-5 years)	10-13 hours	Preschoolers (3-4 years)	10-13 hours
Children (6-13 years)	9-11 hours	Children (6-12 years)	9-12 hours	Children (5-13 years)	9-11 hours
Teenagers (14-17 years)	8-10 hours	Teenagers (13-17 years)	8-10 hours	Teenagers (14-17 years)	8-10 hours
Young adults (18-25 years)	7-9 hours	Adults (18-60 years)	≥7 hours	Adults (18-64 years)	In development
Adults (26-64 years)	7-9 hours			Older adults (≥65 years)	In development
Older adults (≥65 years)	7-8 hours				

Figura 2: Valores de referência de sono por faixas etárias

O sono é fundamental para o desenvolvimento saudável de todo o ser humano e pode interferir no comportamento, nos aspetos cognitivos e nas relações interpessoais. A quantidade de horas de sono que o corpo necessita depende da faixa etária e ainda das características pessoais. Assim, dos 14 aos 17 anos, a faixa etária em que se encontra maior parte dos alunos turma são recomendadas entre 8 a 10 horas de sono. Através do gráfico nº 9, podemos aferir que a maioria dos alunos turma (57%), dorme 8 horas ou

mais por noite, encontrando-se nos níveis recomendados para a sua faixa etária. Por outro lado, 43% dos alunos da turma dorme menos de 8 horas por dia. Na adolescência, o sono insuficiente tem sido também associado a fatores intrínsecos tais como as mudanças hormonais na puberdade, que podem levar a mudança no relógio biológico (Chaput, Dutil, & Sampasa-Kanyinga, 2018).

Já, relativamente aos hábitos de sono durante o fim de semana, podemos constatar que há um aumento substancial nas horas de sono; com uma média a rondar as nove horas e cinquenta e cinco minutos (09:55:00), onde o máximo valor registado corresponde a doze horas (12:00:00) e um mínimo de seis horas e trinta minutos (6:30:00). Desta forma, verificamos que 95% da turma dorme oito ou mais horas ao fim de semana e apenas um aluno menos do que oito horas neste período (5%). Assim, os alunos parecem aproveitar o fim de semana para dormir mais, aproveitando para fazer um sono reparador ou de qualidade, capaz de repor as energias.

3.1.4.4. Perceção sobre a Escola e sobre o Desempenho Escolar

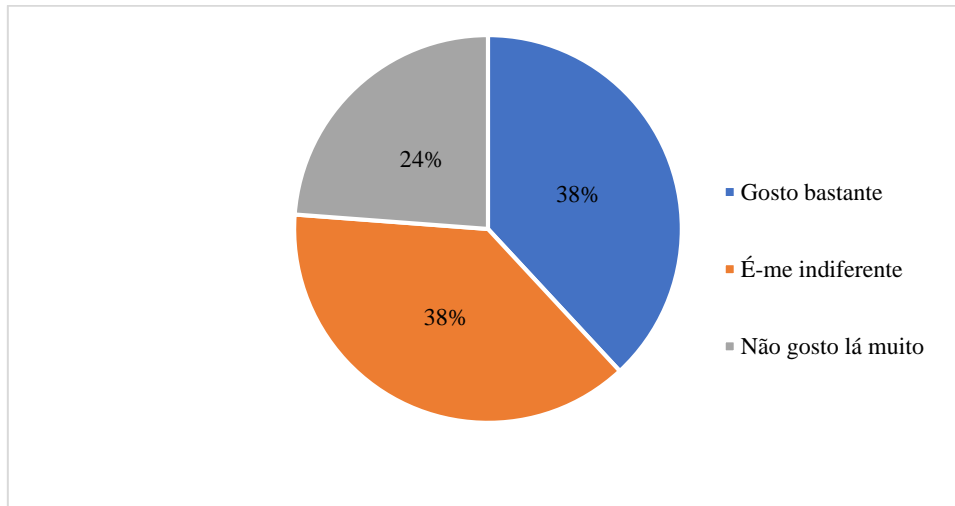


Gráfico 10 - Perceção dos alunos sobre a escola

Neste parâmetro, é possível aferir (gráfico 10), que a maioria da turma não gosta muito (38%) ou é indiferente relativamente à escola (24%). Por outro lado, há uma pequena minoria de oito alunos que gosta bastante da escola (38%). Relativamente a este parâmetro, Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam que um estudante motivado envolve-se ativamente no processo de aprendizagem, demonstra empenho e persistência

nas tarefas desafiadoras, usa estratégias adequadas e desenvolve novas habilidades de compreensão e de domínio.

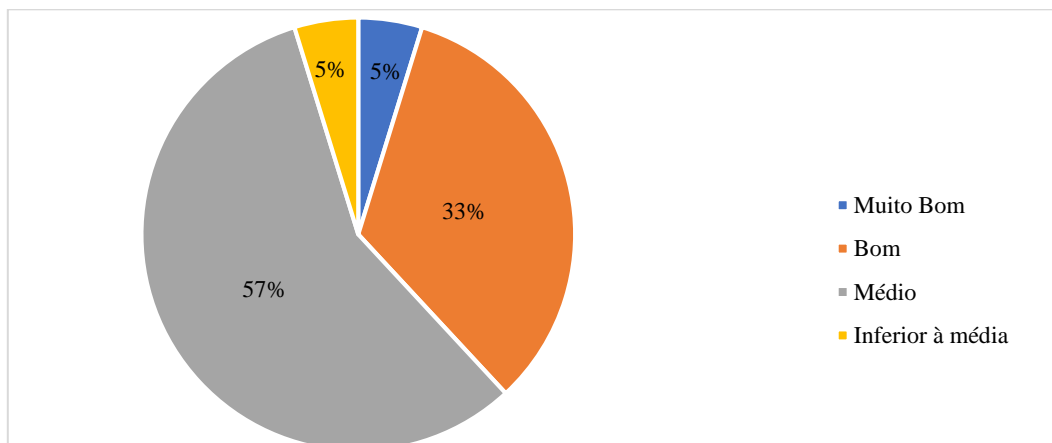


Gráfico 11 - Percepção dos alunos sobre o desempenho escolar

Em relação à percepção sobre o rendimento escolar, a grande maioria dos alunos considera ter um desempenho “Médio” (57%), 33% um desempenho “Bom” e um aluno (5%) “Muito Bom”. Apenas um aluno (5%) se considerou “Inferior à Média”, pelo que é fundamental analisar a situação, com vista a um melhor desempenho escolar. De acordo com Rudduck e Flutter (2000), as expectativas que os alunos têm da escola poderão conduzir à melhoria das práticas pedagógicas e do serviço educativo da escola para conduzir à obtenção de melhores resultados escolares.

3.1.4.5. Função Cognitiva

O COGTEL é uma bateria de testes que permite avaliar a função cognitiva dos alunos e está distribuído em 6 subtestes, a saber: memória prospetiva, memória verbal a curto prazo, memória de trabalho, fluência verbal, raciocínio indutivo e memória verbal a longo prazo.

3.1.4.5.1. Memória Prospetiva

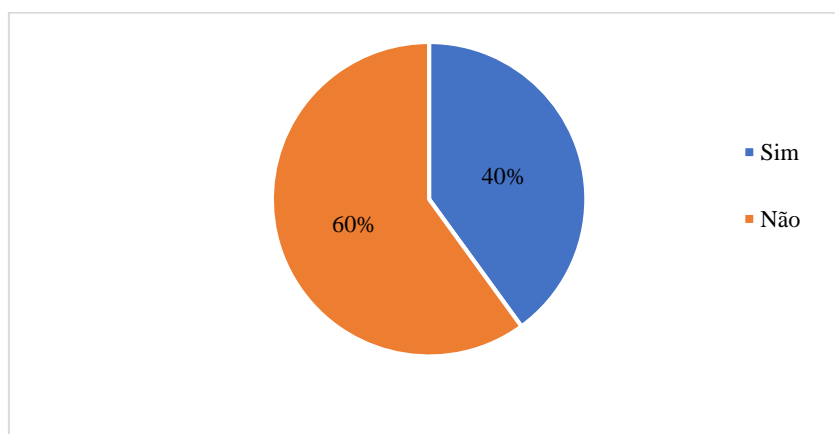


Gráfico 12 - Resultados - Memória prospetiva

Para aferir a MP, antes dos alunos iniciarem o teste, tinham como tarefa referir o seu ano de nascimento; sendo que havia o *score* 0 se não cumprisse e 1 se cumprisse a tarefa com êxito. Assim, podemos apurar (Gráfico 12), que 60% dos alunos (12) não conseguiram realizar a tarefa solicitada, enquanto 40% fizeram a tarefa pedida no princípio do teste (8%). A MP assume um papel fundamental para o ser humano porque diz respeito às atividades do dia-a-dia que devem ser realizadas em um momento futuro apropriado, sem nenhuma instrução que recorde de forma permanente a necessidade da sua realização (McDaniel & Einstein, 2000; Smith, 2003).

3.1.4.5.2. Memória Verbal a curto prazo

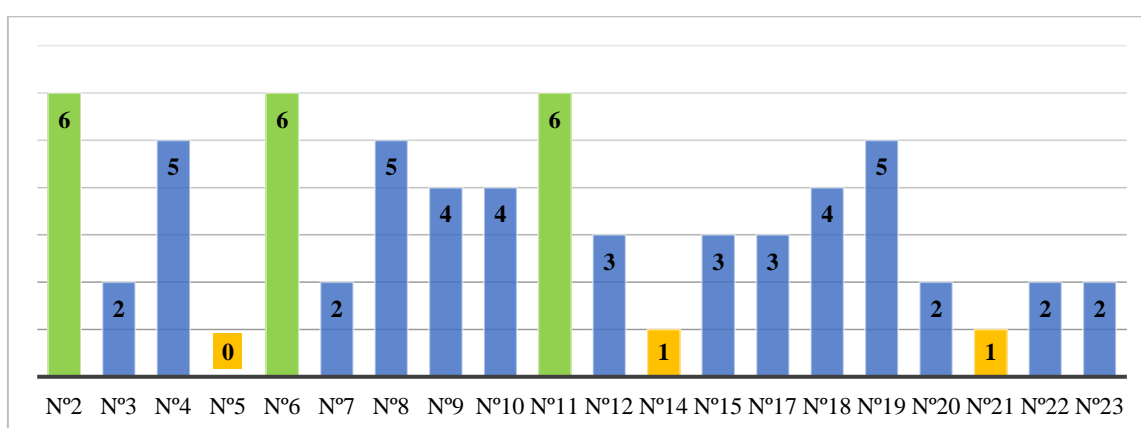


Gráfico 13 - Memória Verbal a curto prazo

Esta tarefa consistia em os alunos memorizarem oito pares de palavras diferentes, e conforme o avaliador dissesse a primeira palavra de um par, o aluno deveria dizer a

outra palavra correspondente. Aqui, o *score* era avaliado consoante o número de palavras certas que o aluno respondesse do par e variava entre 0 e 8.

Podemos verificar (Gráfico 13), que nenhum dos alunos obteve o *score* máximo, existindo 3 alunos que acertaram em 6 pares de palavras (maior número verificado) destacando-se positivamente da restante turma. Por outro lado, 3 alunos (Nº5, Nº14 e Nº21) não conseguiram ir além de nenhuma ou um par de palavras acertadas, evidenciado dificuldades na MV, a curto prazo.

Um dado curioso e igualmente positivo, é o facto de 9 alunos terem conseguido acertar em metade dos 8 pares de palavras (45%), sendo a média do *score* averbado pela turma de 3,3.

3.1.4.5.3. Memória de Trabalho

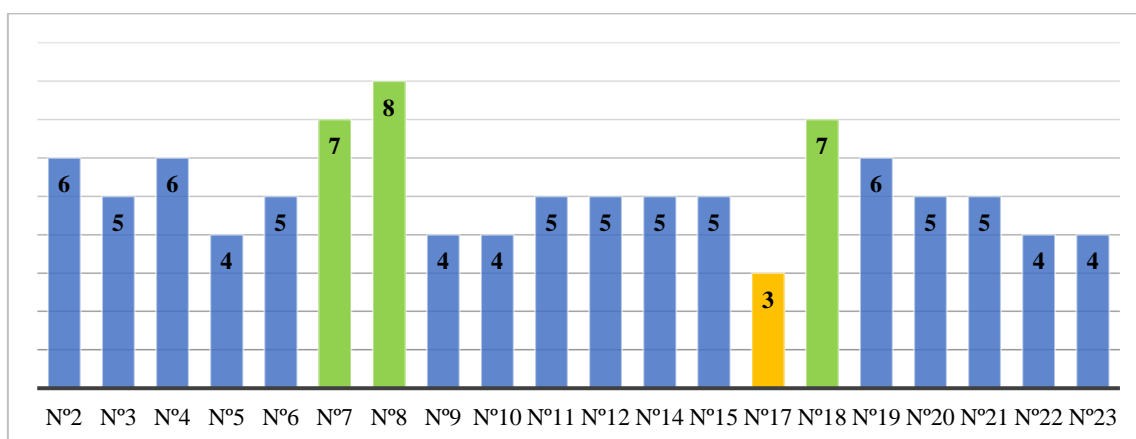


Gráfico 14 - Resultados - Memória de trabalho

Segundo Baddeley (2003), a MT possui um sistema de atenção de capacidade limitada, complementado por sistemas de armazenamento das informações, fundamental na atividade cognitiva do dia-a-dia o desempenho dos alunos no processo E-A.

No teste aplicado, a MT era classificada consoante a aptidão dos alunos em reproduzirem uma sequência de números numa ordem inversamente proporcional àquela que o avaliador apresentava no decorrer do teste; este terminava quando um aluno falhava duas sequências consecutivas. O *score* surge conforme o número de sequências que os alunos respondem corretamente, e varia de 0 a 12 (Rodrigues, et al., 2022).

Relativamente aos resultados obtidos (Gráfico14), podemos verificar que dois alunos, um com 7 e um com 8, foram os que acertaram no maior número de sequências. No entanto, o aluno N°17 foi o que acertou no menor número de sequências do universo da turma. No que concerne ao *score* médio da turma, este encontra-se nos 5,15; também é possível constatar que 30% dos alunos da turma conseguiram acertar em pelo menos metade das 12 sequências de números apresentadas.

3.1.4.5.4. Fluência Verbal

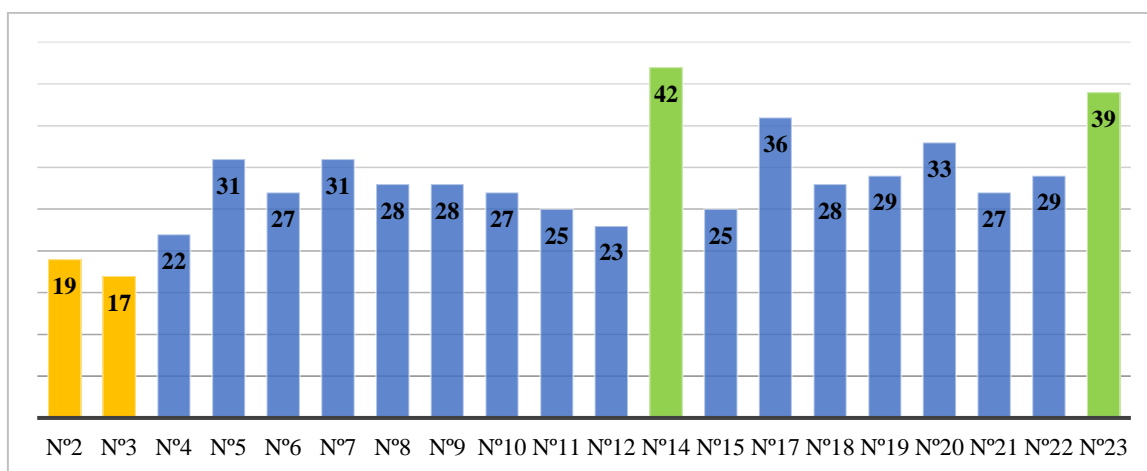


Gráfico 15 - Resultados - Fluência verbal

Esta função cognitiva foi avaliada por dois testes: o teste da letra da fluência - letra “A” e o teste da fluência de categoria. No teste da letra fluência, o avaliador indicava a letra e os alunos tinham 1 minuto para indicar o maior número de palavras iniciadas pela letra “A”, excetuando os nomes próprios. No teste da fluência da categoria, os alunos tinham também 1 minuto para referir o maior número de animais que conhecessem. Em ambos os testes, o *score* é obtido através do número de respostas certas e o *score* global consegue-se, pela soma de ambos.

Pelos gráficos é possível verificar que dois alunos (N°2 e N°3), encontram-se um pouco abaixo do nível evidenciado pelo resto da turma. Em sentido inverso, surgem os alunos N°14 e N°23, com 42 e 39 respostas certas, respetivamente, destacando-se positivamente da restante turma. Quanto ao *score* médio da turma, este encontra-se nas 28,3 palavras certas.

3.1.4.5.5. Raciocínio Indutivo

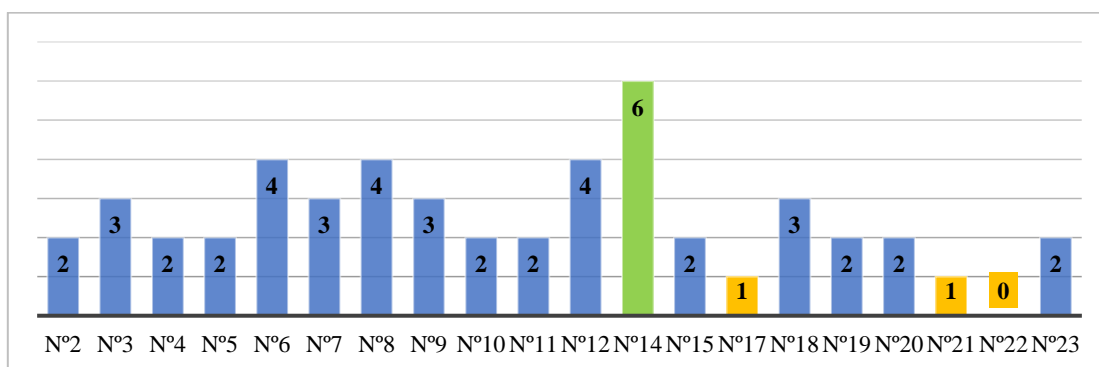


Gráfico 16 - Resultados - Raciocínio Indutivo

A avaliação do Raciocínio indutivo, consistiu em os alunos completarem uma sequência de cinco números, montada sobre uma determinada regra, dizendo o sexto número correto. No total, existem oito sequências de números diferentes com o *score* a variar entre 0 e 8.

Podemos conferir (Gráfico 16), que o maior número de respostas certas foi conseguido pelo Nº14, com seis, contrariamente aos Nº17 e Nº21, com apenas uma resposta certa. Da mesma forma, surge o Nº22 que não acertou em qualquer resposta, demonstrando ter muitas dificuldades, ao nível do raciocínio indutivo.

O *score* médio da turma surge nas 2,5 respostas certas; podemos também comprovar que apenas 20% da turma respondeu certo a pelo menos metade das oito sequências de números.

3.1.4.6. Memória Verbal a longo prazo

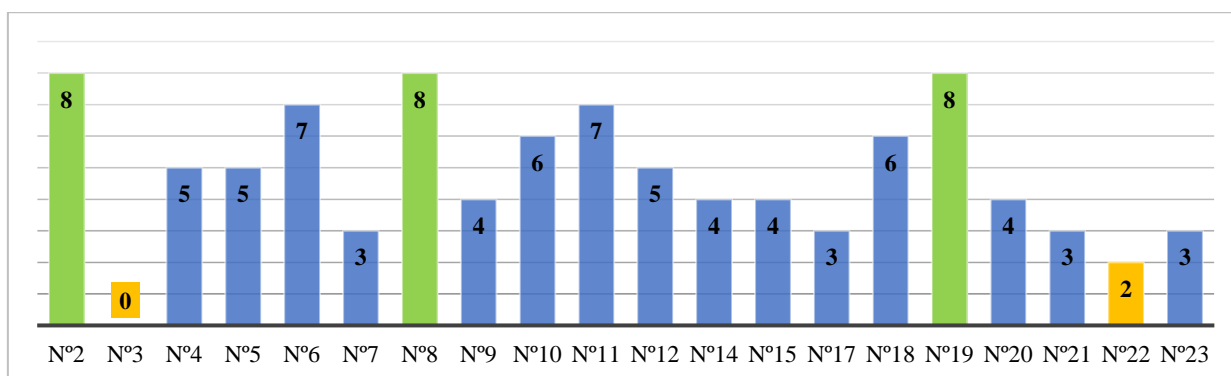


Gráfico 17 - Resultados - Memória verbal a longo prazo

Em relação à memória a longo prazo, esta consiste na capacidade que os alunos têm para lembrarem e dizerem novamente os pares de palavras enunciadas no primeiro teste (memória verbal a curto prazo), e, o avaliador não pode repetir os pares de palavras antes do teste. O *score* também variava de 0 a 8, consoante os pares de palavras corretos.

Podemos verificar que 3 alunos conseguiram acertar nos 8 pares de palavras, enquanto pelo caminho inverso os alunos N°22 e N°3, foram os que acertaram em menos pares de palavras, com dois e zero respostas certas, respetivamente. Um dado que merece alguma atenção, é o facto do aluno N°5 não ter acertado em nenhuma palavra tanto na primeira vez (Memória a curto prazo), como desta segunda tentativa (Memória a longo prazo), o que pode indiciar grandes dificuldades na capacidade de memória ou simplesmente que não tenha percebido corretamente, a tarefa que lhe foi solicitada.

3.1.4.7. Competências Pessoais e Sociais

As competências sociais são capacidades comportamentais que os indivíduos aprendem ao longo da vida e que se vão refletir nas relações dos indivíduos com a comunidade. A aprendizagem das competências pessoais e sociais começa no início da vida e continua pela vida fora, como um processo natural de imitação, influenciado pelos modelos sociais do meio onde o indivíduo está inserido (Bandura, 1976).

A avaliação das competências sociais foi feita através de um questionário, com 43 afirmações, onde os alunos indicavam o seu grau de concordância, numa escala de 1 “Discordo completamente” a 5 “Concordo completamente”.

3.1.4.7.1. Resolução de Problemas

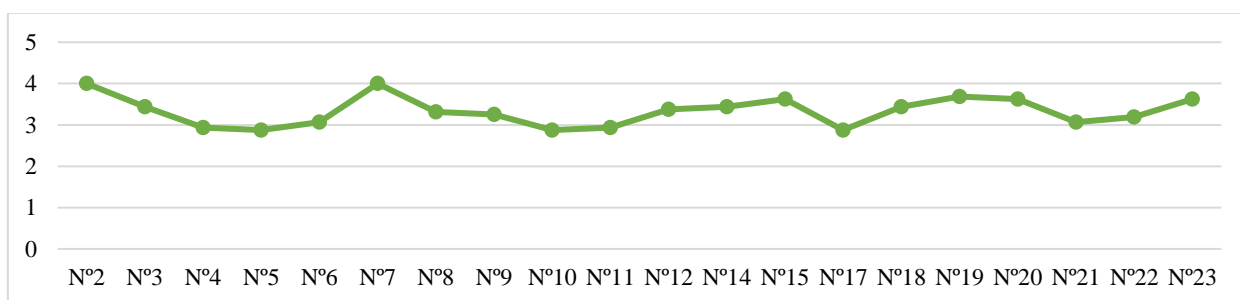


Gráfico 18 - Resultados - Resolução de problemas

Pela média da turma de 3,3, de valores que rondam uma escala de 1 a 5, podemos verificar que esta turma possui dificuldades relativamente à resolução de problemas, onde apenas o N°2 e N°7 estão no patamar quatro, enquanto os restantes 90% da turma estão abaixo destes.

Também, é possível constatar que os alunos N°4 (2,938), N°5 (2,875), N°10 (2,875), N°11 (2,938) e N°17 (2,875) encontram-se situados abaixo do nível médio verificado. Estas competências são essenciais para as pessoas desenvolverem e manterem relações duradoras e para a sua participação na comunidade (Cacioppo, 2002).

3.1.4.7.2. Relações Interpessoais

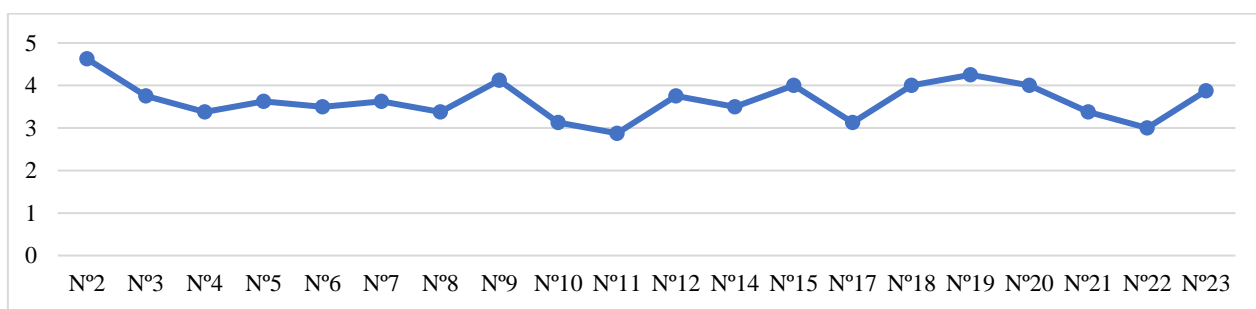


Gráfico 19 - Resultados - Relações interpessoais

No que concerne às Relações Interpessoais, é possível analisar que o valor médio é de 3,644. Abaixo deste nível estão 7 alunos N°4 (3,375), N°6 (3,5), N°8 (3,375), N°10 (3,125), N°11 (2,875), N°17 (3,125) e N°21 (3,375), ou seja, 35% da turma. O aluno N°2 (4,625) apresenta neste parâmetro o maior registo da turma.

Importa salientar, os alunos N°2 (4,625) N°9 (4,125), N°15 (4), N°18 (4), N°19 (4,25) e N°20 (4) por se encontrarem no nível quatro ou superior.

3.1.4.7.3. Competências Básicas

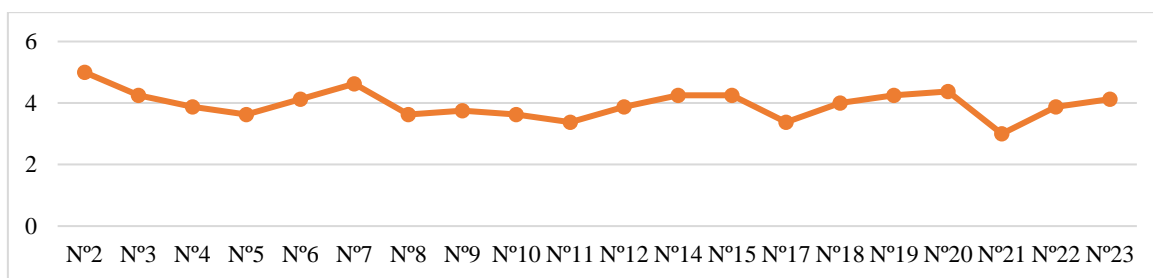


Gráfico 20 - Resultados - Competências básicas

Quanto às competências básicas, a turma apresenta uma média de 3,963, onde 6 alunos N°5 (3,625), N°8 (3,625), N°10 (3,625), N°11 (3,375), N°17 (3,375), N°21 (3) encontram-se abaixo deste nível. Contrariamente a esta tendência, surgem os alunos N°2 (5) e N°7 (4,625) que averbaram valores altos e bastante acima da média verificada na turma.

3.1.4.7.4. Regulação Emocional

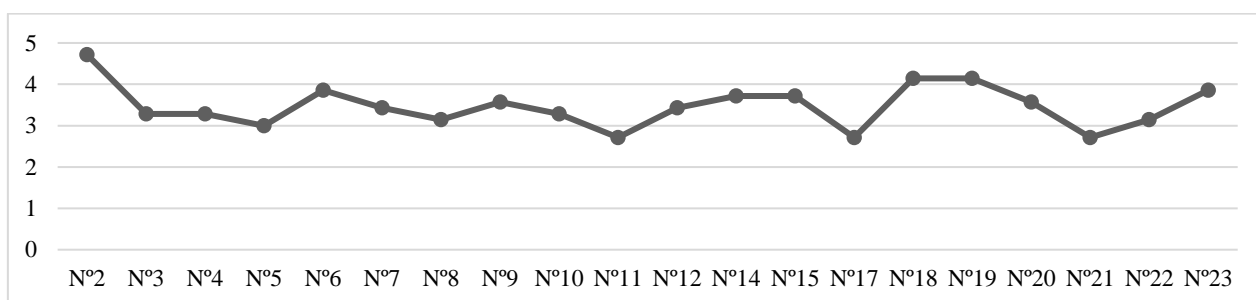


Gráfico 21 - Resultados - Regulação emocional

No que respeita a regulação emocional, é possível aferir que a média da turma está nos 3,471. Por conseguinte, os alunos N°3 (3,286), N°4 (3,286), N°5 (3), N°8 (3,143), N°10 (3,286), N°11 (2,714), N°17 (2,714) e N°21 (2,714) apresentam valores muito abaixo da média da turma, o que significa que é necessário desenvolver ou solicitar mais estas competências nos alunos, porque é fundamental que eles tenham a capacidade de controlar as emoções em diversas situações, especialmente nas adversidades.

Destaca-se positivamente o aluno N°2, que apresenta um *score* de 4,714, seguindo-se os alunos N°18 e N°19, ambos com 4,143.

3.1.4.7.5. Definição de Objetivos

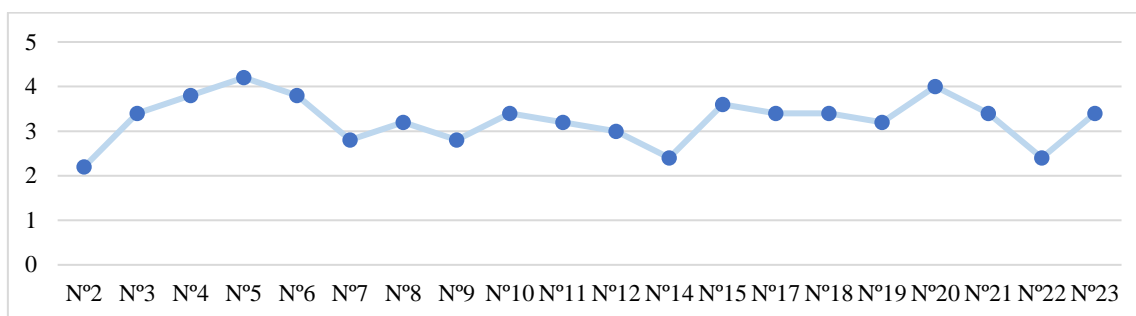


Gráfico 22 - Resultados -Definição de problemas

No parâmetro da definição de objetivos, a turma apresenta uma média de 3,25. Abaixo deste valor estão os alunos Nº2 (2,2), Nº7 (2,8), Nº9 (2,8), Nº14 (2,4) e Nº22 (2,4) correspondendo a 25% da turma. No entanto, é possível identificar que o aluno Nº5 destaca-se pela positiva, em relação aos restantes com um valor de 4,2 demonstrando desta forma, que tem facilidade na capacidade de definir objetivos.

3.1.4.8. Dinâmica de Grupo - Teste Sociométrico

Segundo Goleman (2010), a inteligência emocional divide-se em duas competências: a pessoal e a social ou interpessoal, que definem o que é cada pessoa. Estas competências podem ser trabalhadas de forma a capacitar as pessoas a melhor lidar com os desafios e problemas do dia a dia. Este é um aspeto fundamental na caracterização da turma, pois é com a aplicação deste teste que se consegue perceber as relações interpessoais existentes ou não na turma.

A avaliação da dinâmica de grupo foi feita através de um teste sociométrico, constituído por oito questões de inclusão e exclusão relativamente: (i) à realização de trabalhos de grupo, (ii) ao convite para uma festa de anos (iii) à escolha de colegas para jogar nas aulas de EF e (iv) à mudança de turma. Neste caso, cada aluno referiu o nome de três elementos da turma.

Iremos apresentar apenas os resultados referentes aos trabalhos de grupo, à escolha de colegas para jogar nas aulas de EF e à mudança de turma, por serem os parâmetros que melhor demonstram as relações interpessoais, em contexto escolar.

3.1.4.8.1. Realização de trabalhos de grupo

Em relação à preferência para fazer trabalhos de grupo, o aluno N°3 não foi selecionado por nenhum dos restantes elementos da turma, o que pode indicar que o aluno possui dificuldades de integração na turma ou que simplesmente é pouco responsável. Por outro lado, os alunos N°8 e N°13, foram os mais nomeados ao longo das três opções dos alunos. Vygotsky (1989), argumenta que as atividades realizadas em grupo, oferecem mais vantagens do que as aprendizagens em ambientes de forma individualizada.

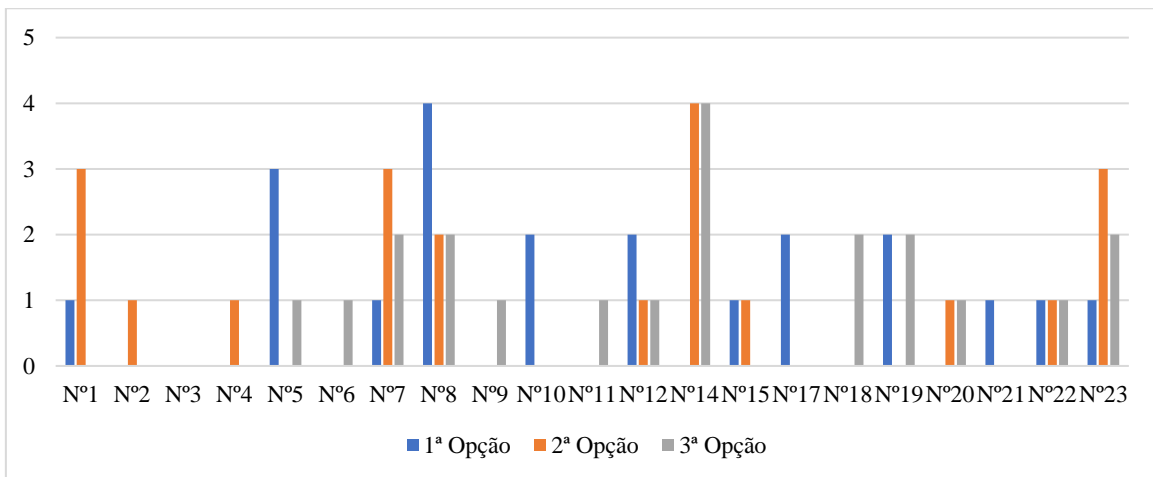


Gráfico 23 - Preferência da turma para realizar trabalhos de grupo

Na pergunta, preferência para realizar trabalhos de grupo, foi possível constatar que os alunos N°1, N°5, N°7, N°8, N°14 e N°23, foram os mais nomeados pelos seus colegas, o que poderá indicar um maior nível de responsabilidade, autonomia e empenho na realização de trabalhos e uma boa dinâmica de trabalho de grupo.

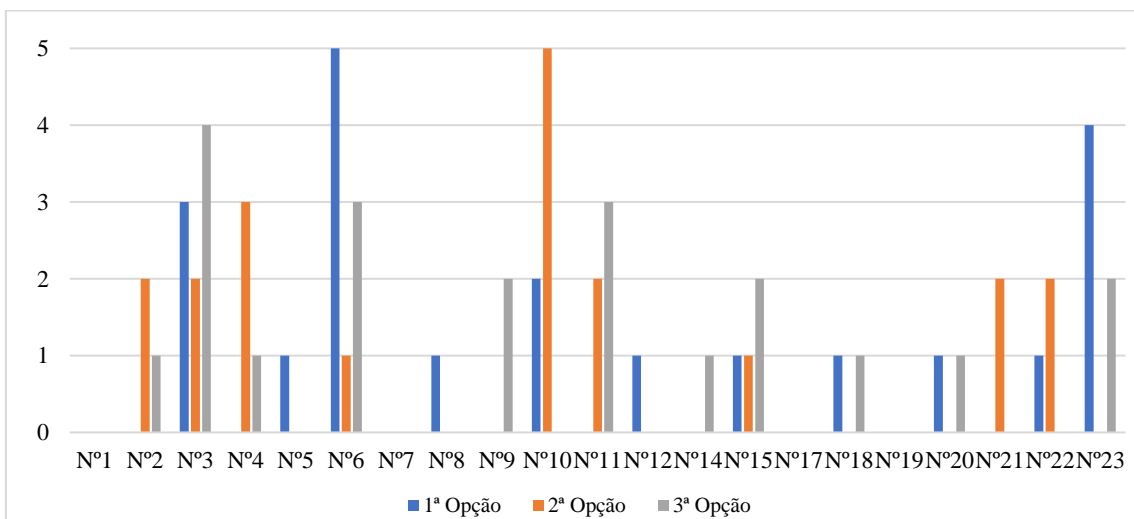


Gráfico 24 - Exclusão da turma para realizar trabalhos de grupo

Na pergunta de exclusão para realizar trabalhos de grupo, foi possível constatar que os alunos N°3, N°6, N°10 e N°23, foram os mais escolhidos pelos seus colegas, o que evidencia uma provável falta de responsabilidade ou desleixo perante a realização de trabalhos ou a falta de uma dinâmica no trabalho de grupo.

3.1.4.8.2. Jogar na aula de Educação Física

Quanto à preferência para jogar na aula de EF, destacam-se os alunos N°7, N°8 com o maior número de nomeações (10), N°14 e N°15. Estes resultados podem indicar que os colegas os consideram mais proficientes nas aulas de EF.

Pelo contrário, os alunos N°19 e N°20 não têm qualquer nomeação o que pode indicar que são os alunos menos proficientes. Também, a aluna N°6 não foi selecionada em nenhuma das opções, o que parece estar relacionado com o fato de ser pouco sociável.

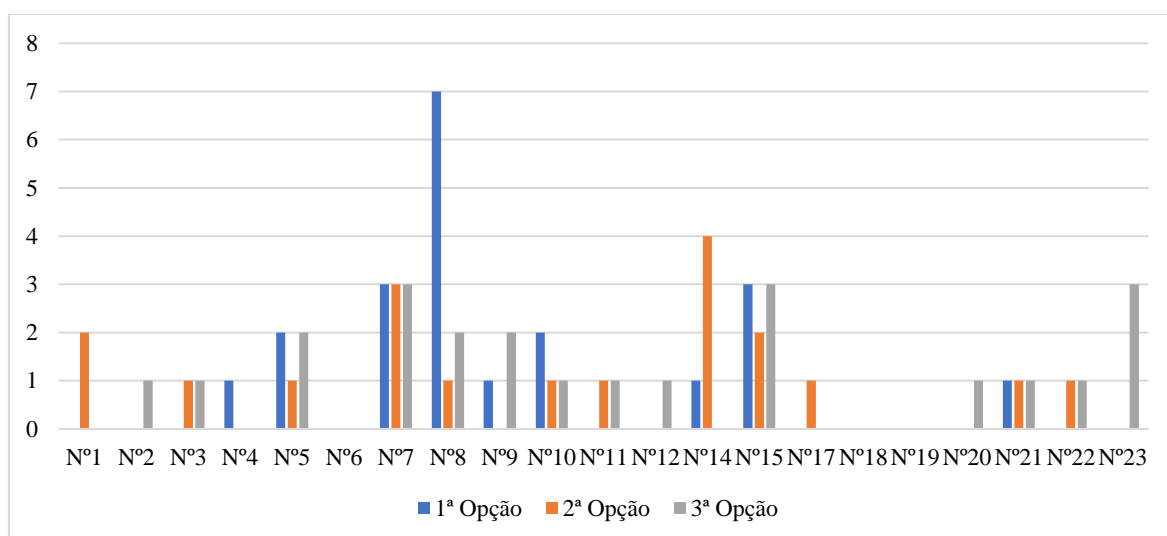


Gráfico 25 - Preferência da turma para jogar na aula de Educação Física

No que respeita a exclusão para jogar nas aulas de EF, destaca-se novamente pela negativa a aluna N°6, com 9 nomeações dos seus colegas, e o N°18 e N°23 surgem depois com 6 nomeações. Estes dados devem-se principalmente à maior dificuldade por parte dos alunos na realização de tarefas nas aulas, mas no caso dos alunos N°3 e N°23 pode estar relacionado por serem elementos da turma que agem muito em função dos seus grupos de proximidade.

De destacar pela positiva, o aluno N°7 que não foi opção de exclusão neste parâmetro para nenhum aluno na turma, o que transmite que este aluno é muito bem aceite por toda a turma e que de facto está bem integrado na mesma.

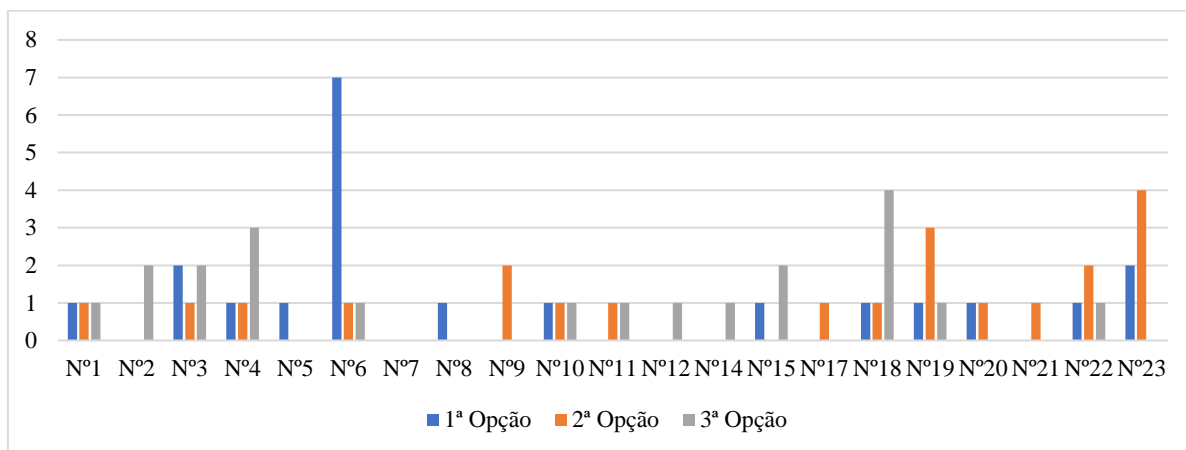


Gráfico 26 - Exclusão da turma para jogar na aula de Educação Física

3.1.4.8.3. Mudança de turma

No que concerne à preferência para mudar de turma, é possível destacar os alunos N°7, N°15, N°20, N°21 e N°23. Por outro lado, os alunos N°11 e N°18 não receberam qualquer voto por parte dos colegas, o que sugere que estes possam estar um pouco mais excluídos que a restante turma.

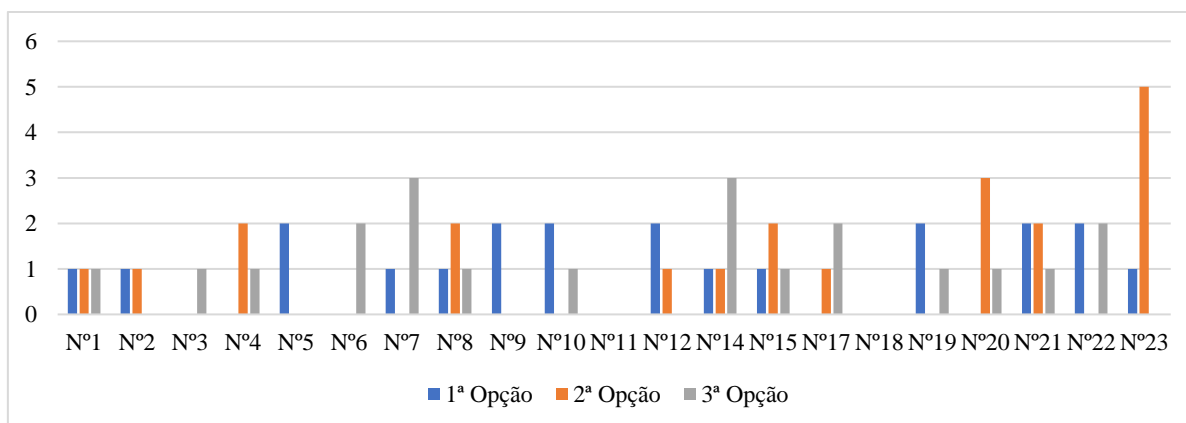


Gráfico 27 - Preferência para mudar de turma

No que se refere à exclusão para mudar de turma, destacam-se novamente pela negativa os alunos N°6 e o aluno N°8 com 11 e 8 votos, respetivamente. Por outro lado,

salientar o facto do aluno N°7 não ter nenhuma opção para ser excluído, assim como as alunas N°1 e N°20.

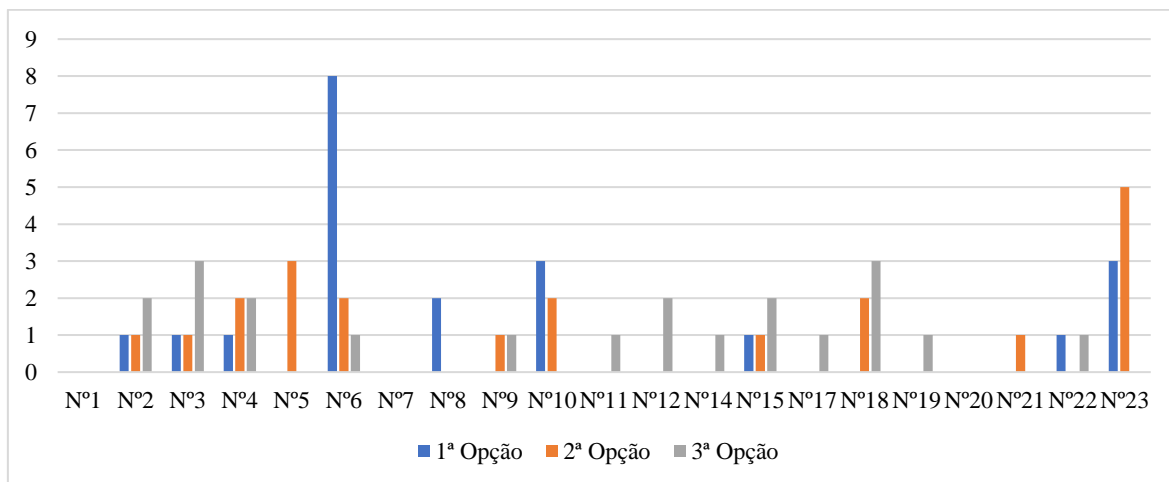


Gráfico 28 - Exclusão para mudar de turma

3.1.4.8.4. Conclusão dos resultados obtidos no teste

Podemos concluir através das ilações obtidas com a análise deste questionário, relativo às opções de exclusão, a existência de três alunos na turma que se destacam em relação aos restantes, são eles, os alunos N°3, N°6 e N°23. Estes evidenciam-se pelo grande número de vezes que foram as três opções na pluralidade dos alunos da turma. Assim percebemos, que a turma excluí de imediato estes três colegas, para qualquer atividade letiva ou não letiva.

Pelo contrário, o aluno N°7 foi o único que nas perguntas de exclusão nunca foi opção dos colegas, o que evidencia ser um aluno querido no seio da turma, bastante proficiente e bem integrado. Também, relativamente às perguntas de inclusão podemos observar que existe uma diversidade de escolhas que inclui a maioria dos alunos da turma, mas o aluno N°7 está presente em todas e sempre com um grande número de votos. Oposto a isto, é possível identificar que os alunos N°11 e N°18 acabam por ser muitas vezes não incluídos; daí ser importante estar atento na realização das tarefas nas aulas e refletir sobre este aspeto no sentido de implementar estratégias de integração e inclusão dos mesmos na turma.

Um dado curioso, prende-se com o fato do aluno N°23 ao mesmo tempo que é dos alunos mais votados para a exclusão, é também dos mais votados em certas perguntas de

inclusão/preferência; estes dados evidenciam, que de facto existem grupos de afinidades no seio da turma.

Em suma, percebemos facilmente que esta é uma turma com vários grupos formados em função de afinidades, assim como já tinha sido perceptível através da realização de tarefas/exercícios durante as aulas de EF. Perante isto, o papel dos docentes, prende-se com um olhar atento a todos os dados recolhidos e tentar separar os vários grupos formados em função de afinidades no seio da turma, aquando da planificação e organização e operacionalização das aulas.

3.1.4.9. Hábitos de Atividade Física

Os hábitos de AF, desenvolvidos durante a infância são assumidos e continuados durante a adolescência e a vida adulta, sendo os mais aptos fisicamente (Malina, 1998). A prática da atividade física é essencial em qualquer faixa etária, visto os benefícios que acarreta para a saúde. Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2020) recomenda que os adolescentes realizem, diariamente, pelo menos, 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa.

Relativamente à prática de modalidade desportiva dos alunos, podemos constatar que grande parte da turma, 17 alunos praticam algum tipo de atividade física (81%), o que indica que são ativos fora do contexto escolar e também, no seu tempo livre. Pelo contrário, apenas 4 alunos referem não praticar qualquer tipo de atividade.

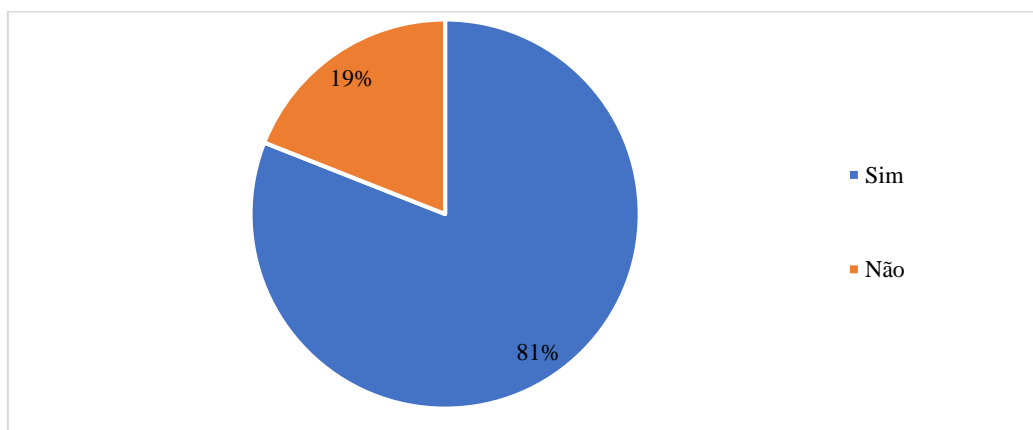


Gráfico 29 - Prática de modalidade desportiva por parte dos alunos

No que diz respeito, às modalidades praticadas pelos alunos, é possível verificar que estas são diversas, mas a sua grande maioria está ligada aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) em 53%, num universo de 17 alunos. Segue-se o Ginásio, com 4 alunos (24%), o que indica que há alunos que efetivamente já têm um certo cuidado com o corpo. É também importante salientar que um dos alunos pratica duas modalidades, Andebol e *Karaté*. Curiosamente, as outras opções recaem no andar/caminhadas (12%), na patinagem artística (6%) e no *DownHill* (6%), todas elas menos habituais, mas que ainda assim levam o “voto de aprovação” destes alunos.

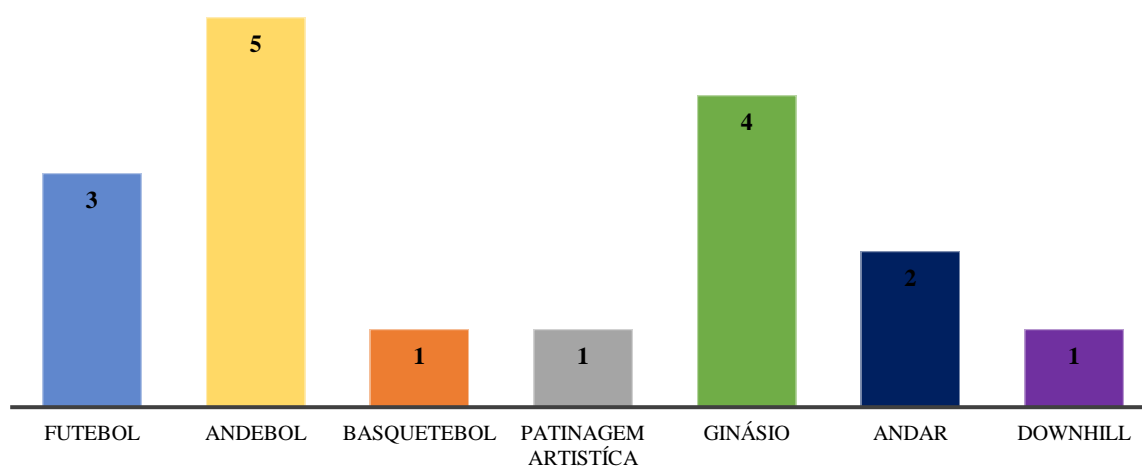


Gráfico 30 - Modalidades desportivas praticadas pelos alunos

Um atleta federado é aquele que é registado e pode participar em competições profissionais da modalidade que pratica. Estes têm vantagens no reconhecimento e satisfação pessoal, aumentam a motivação e aperfeiçoam-se na modalidade, para conseguirem o sucesso.

No que concerne o Desporto Federado, temos um número mais alto de alunos não federados (57%) do que federados (43%). Nos alunos federados, estão 3 alunos no Futebol enquanto os restantes 6 estão ligados ao Andebol.

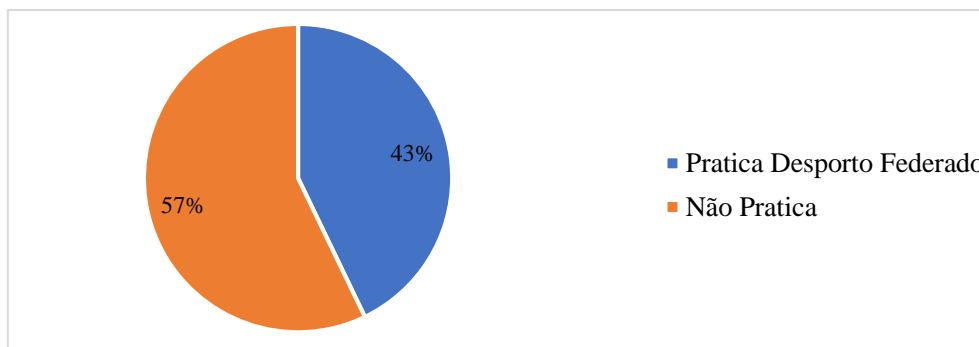


Gráfico 31 - Prática de desporto federado por parte dos alunos

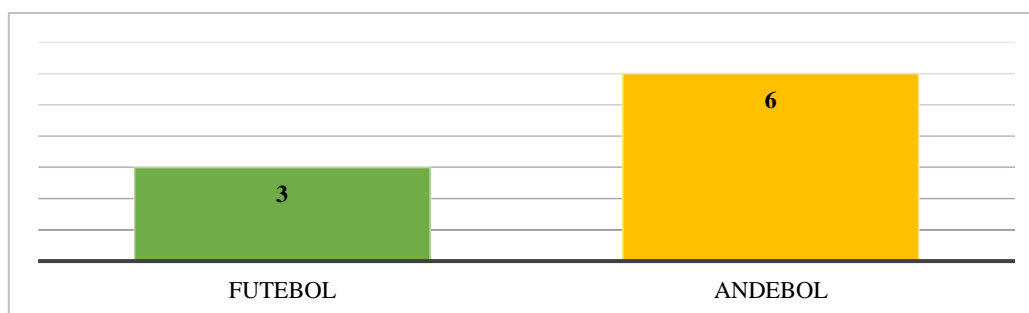


Gráfico 32 - Modalidades praticadas pelos alunos federados

Relativamente à participação no Desporto Escolar (DE), podemos constatar (gráfico 32), que há novamente um número reduzido de alunos, apenas 6.

Relativamente a esta pouca participação, Sousa (2004), afirma que a escola deverá ser o principal meio promotor da atividade física, sendo os professores os principais responsáveis neste intuito porque devem proporcionar experiências positivas com prática de exercício físico e também realçar a importância dos benefícios de uma prática física regular para um estilo de vida saudável. E, a melhor forma para passar aos alunos estes hábitos são as aulas de EF e as AEC, onde se encontra o DE.

Aqui, 2 alunos participam no Futsal (29%), outros 2 no Andebol (29%) e por fim, 1 aluno em cada uma das modalidades de Corta-Mato, Basquetebol e Voleibol.

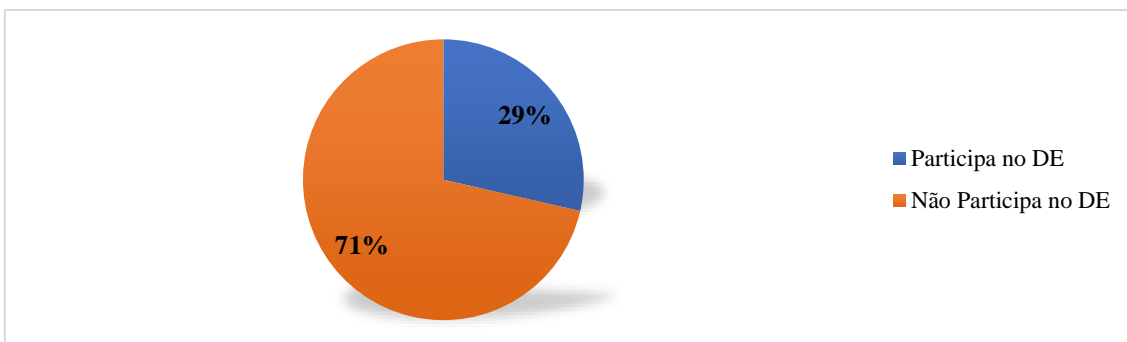


Gráfico 33 - Participação dos alunos no Desporto Escolar

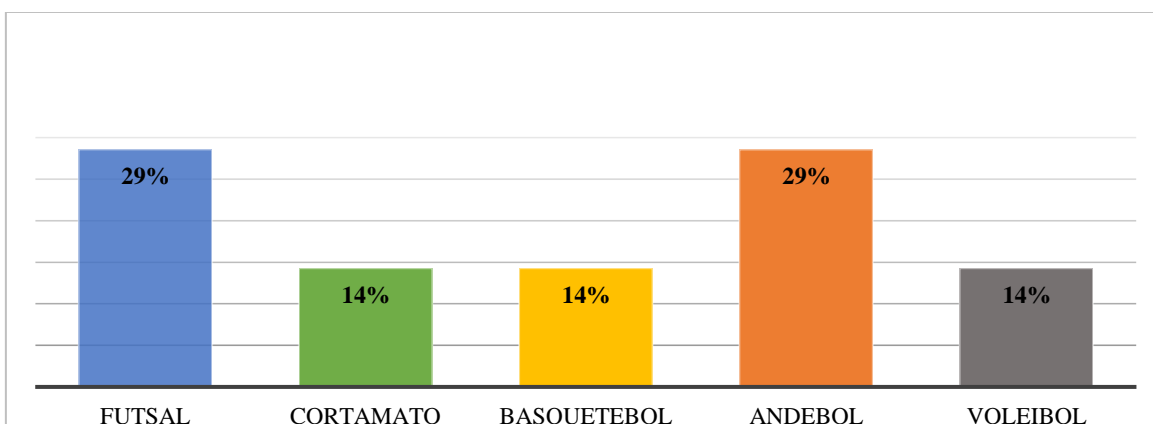


Gráfico 34 - Modalidades praticadas pelos alunos no Desporto Escolar

Relativamente à participação no DE, podemos constatar que há novamente um número reduzido de alunos que o faz, apenas 6. Aqui, 2 alunos participam no Futsal (29%), outros 2 no Andebol (29%) e por fim, 1 em cada uma das modalidades de Corta-Mato, Basquetebol e Voleibol.

3.1.4.10. Perceção sobre a Atividade Física e a Educação Física

Relativamente à perceção dos alunos sobre a atividade física (Gráfico 35) e a Educação Física (Gráfico 36), a maioria demonstrou gosto por estas áreas, ao afirmar que “gosto bastante” (55% e 35%, respetivamente) ou “gosto mesmo muito” (10% e 20%, respetivamente). Constata-se ainda que 10% refere “não gostar lá muito” e 5% “não gosta nada”. É ainda de destacar uma percentagem razoável de alunos a quem estas áreas são indiferentes (20% e 30%, respetivamente). Assim, parece que estamos perante alunos que ainda não compreenderam a importância e relevância do exercício físico para a sua qualidade de vida.

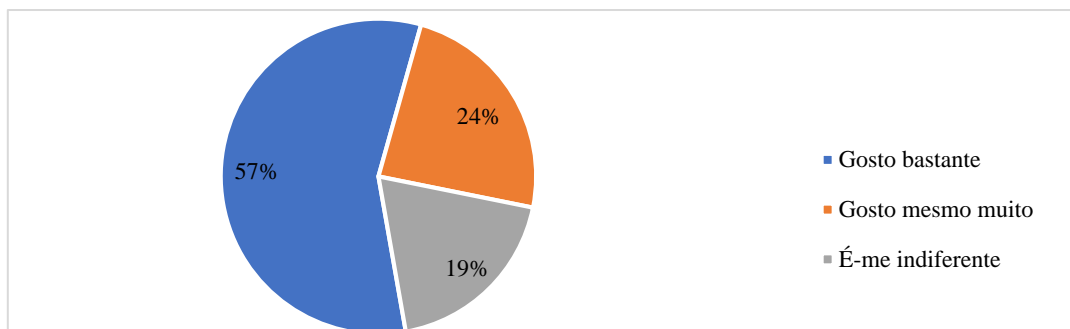


Gráfico 35 - Percepção dos alunos acerca da atividade física

Em referência à percepção dos alunos sobre a disciplina de EF, a maior parte da turma, 62% (12 alunos) referiu “Gosto bastante”, 24% “Gosta mesmo muito” (5 alunos) e apenas 14% respondeu “É-me indiferente” (3 alunos).

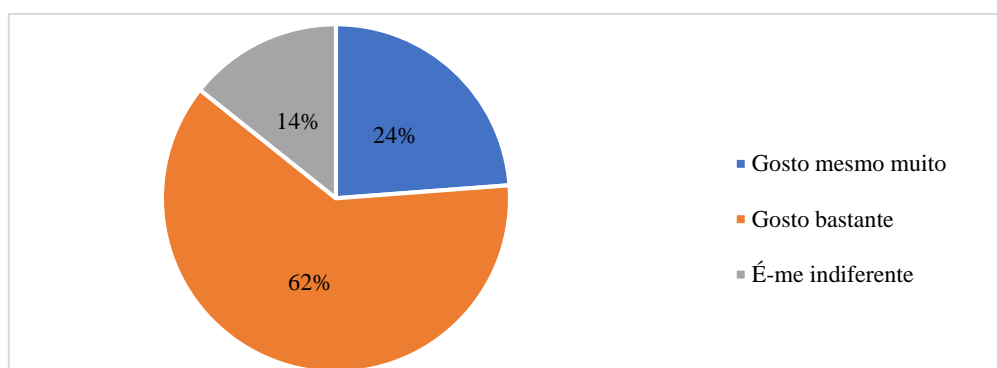


Gráfico 36 - Percepção dos alunos acerca da disciplina de Educação Física

No que respeita à percepção sobre o desempenho dos alunos na EF, 48% destes considera que é “Bom”, 28% acredita ser de nível “Médio”, 19% sente que é “Muito Bom” e somente 5% presume que é “Inferior à média”. É de destacar, que nenhum aluno da turma referiu as opções “Não gosto nada” e “Não gosto lá muito”, o que comprova que a disciplina de EF é do agrado da vasta maioria dos alunos da turma.

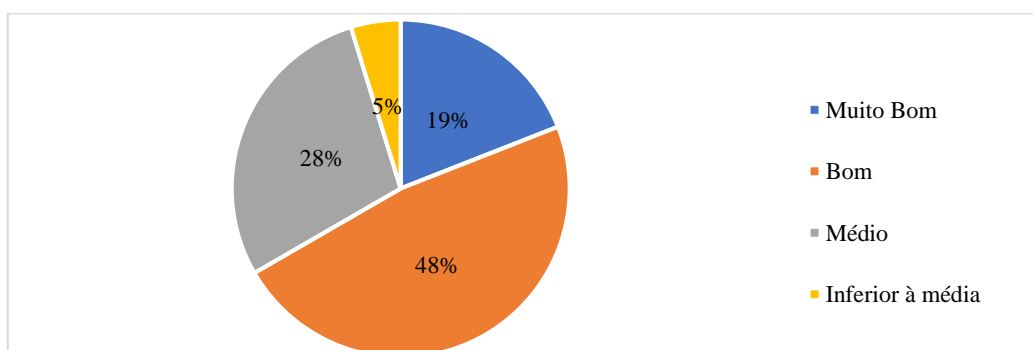


Gráfico 37 - Percepção dos alunos acerca do seu desempenho na Educação Física

Comparativamente à percepção destes sobre a atividade física/desportiva praticada, 33% consideram-se como sendo “Ativos”, 29% “Suficientemente ativos” e por fim, em razão de semelhança 19% para “Muito ativos” e também para “Pouco ativos”.

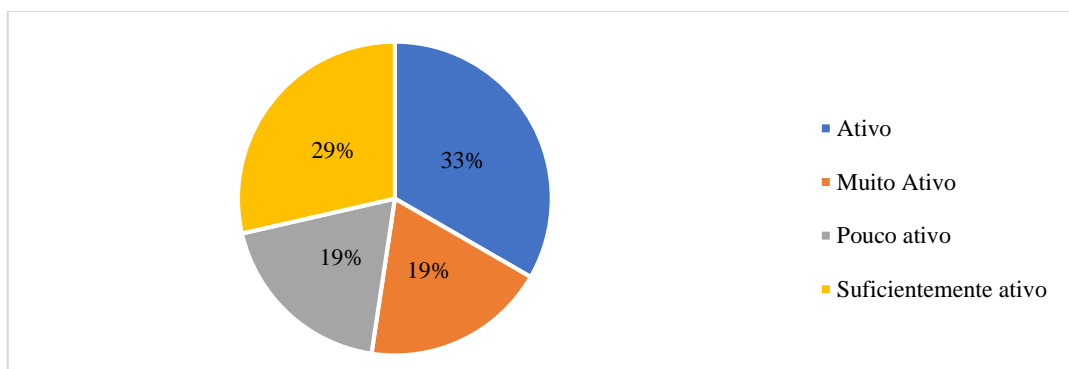


Gráfico 38 - Percepção dos alunos sobre a frequência na prática de Atividade Física/Desportiva

3.1.4.11. Composição Corporal

A composição corporal foi avaliada através de dois testes: o índice de massa corporal (IMC) e a avaliação da massa gorda.

O IMC é uma medida internacional usada para calcular o peso ideal de cada indivíduo. É um método fácil e rápido para a avaliação do nível de gordura, sendo utilizado pela OMS, para aferir a obesidade. A avaliação da massa gorda estima a percentagem de massa corporal que é gordura e a massa isenta de gordura (músculos, ossos e órgãos). O método utilizado para avaliar este parâmetro foi a antropometria.

No que diz respeito ao IMC, podemos aferir que 11 alunos estão no peso recomendado (55%), enquanto os restantes 9 estão com excesso de peso (45%).

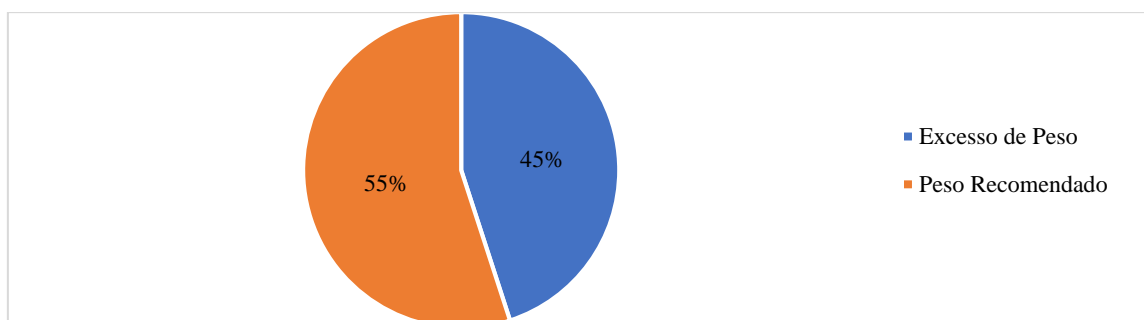


Gráfico 39 - Resultados - Índice de Massa Corporal

Quanto à percentagem de massa gorda, é possível verificar que 55% da turma está na zona saudável, enquanto 45%, correspondente a 9 alunos, precisam melhorar neste parâmetro.

Por via de regra, podemos constatar que a turma possui valores na composição corporal muito diversos, ora existem casos saudáveis, ora alunos em situações que precisam melhorar estes valores, para que sejam evitados problemas de obesidade no futuro ou o aparecimento de várias doenças associadas.

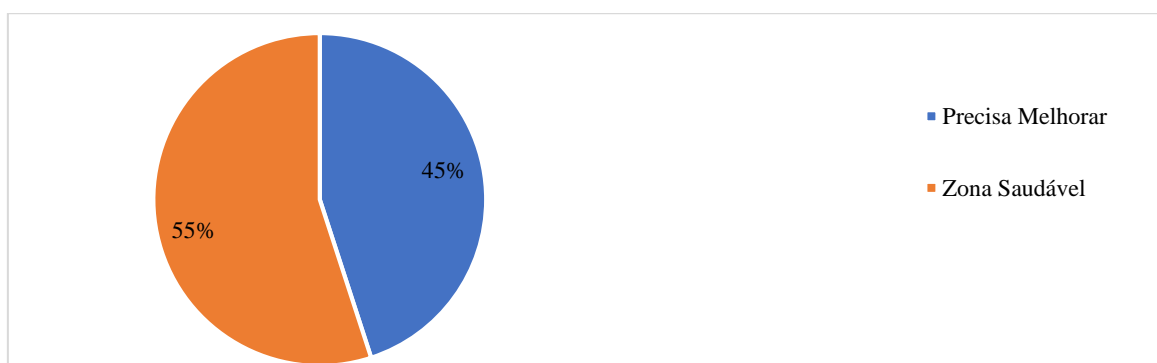


Gráfico 40 - Resultados - Percentagem de Massa Gorda

3.1.4.12. Aptidão Física

A mensuração da AptF, é uma importante ferramenta para os professores de EF avaliarem e monitorizarem o desempenho dos alunos. De acordo com as AE, na Área da AptF, o aluno deve ser capaz de desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na zona saudável de AptF. A prática da atividade física influencia a AptF, que por sua vez, influencia a saúde. (Bouchard et al., 1994).

Em referência à AptF, os alunos foram avaliados através de uma grande variedade de testes, no entanto cingimo-nos àqueles que consideramos mais apropriados para a análise e discussão dos resultados. Assim, temos: a força (de resistência e explosiva), a agilidade, a velocidade e a flexibilidade.

Com o intuito de avaliar a força, foram realizados os testes de flexões de braços, abdominais, impulsão vertical e impulsão horizontal. A agilidade foi avaliada por um vaivém curto (4x10 metros), enquanto a velocidade foi classificada através de um sprint numa distância de 20 metros. Por último, a flexibilidade foi aferida pelo teste de

flexibilidade dos ombros (direito e esquerdo) para classificar os membros superiores, enquanto os membros inferiores foram aferidos pelo teste do “Senta e alcança”.

Na força de resistência, evidenciou-se que aproximadamente de metade da turma apresentou resultados que ficaram dentro dos valores de referência (zona saudável) e fora dos valores de referência (precisa melhorar). Nos abdominais, 52% dos alunos encontrava-se na zona saudável ao mesmo tempo que 48% precisava melhorar, sendo que não houve alunos a atingir o perfil atlético. No teste de flexões de braços, a grande maioria da turma (57%) precisava melhorar o seu desempenho, enquanto 43% estavam situados na zona saudável, com destaque para um aluno (5%) que atingiu o perfil atlético.

De modo geral, a maioria da turma denotou dificuldades nesta parte, sobretudo nas flexões de braços, onde apenas 38% dos alunos se encontra na “Zona Saudável” contra os restantes 58% que se encontram fora dos valores de referência, precisando melhorar.

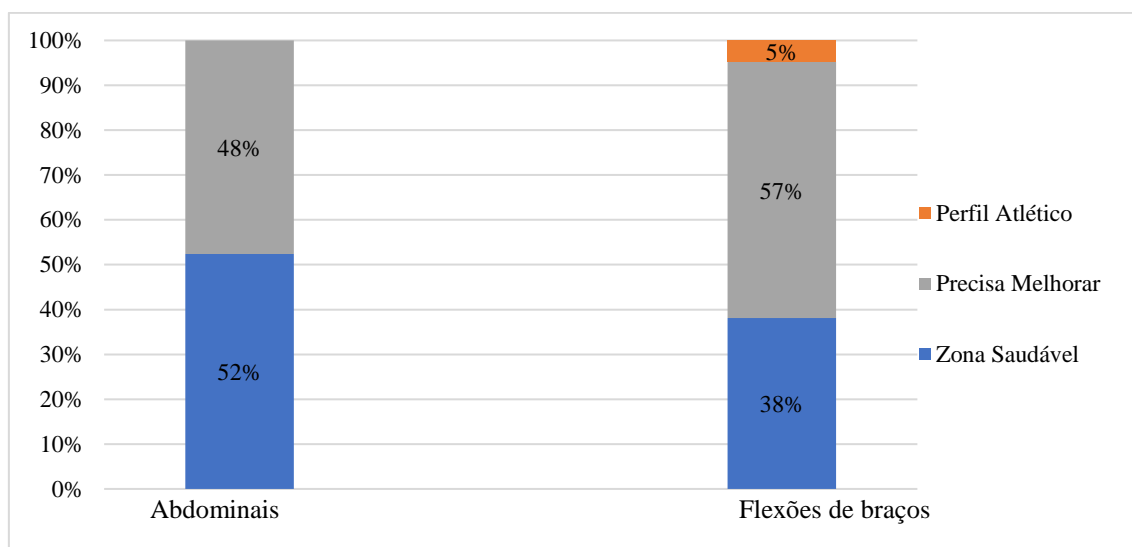


Gráfico 41 - Resultados – Força de Resistência

Relativamente aos testes de Força Explosiva, podemos afirmar que foram aqueles onde os alunos atingiram melhores resultados. No que respeita a Impulsão Vertical, 95% da turma encontrava-se na zona saudável, sendo que 43% destes até atingem o perfil atlético. Quanto à Impulsão Horizontal, os desempenhos dos alunos vão de encontro aos valores de referência na zona saudável (67%), enquanto 33% ficaram abaixo desses valores e precisavam melhorar.

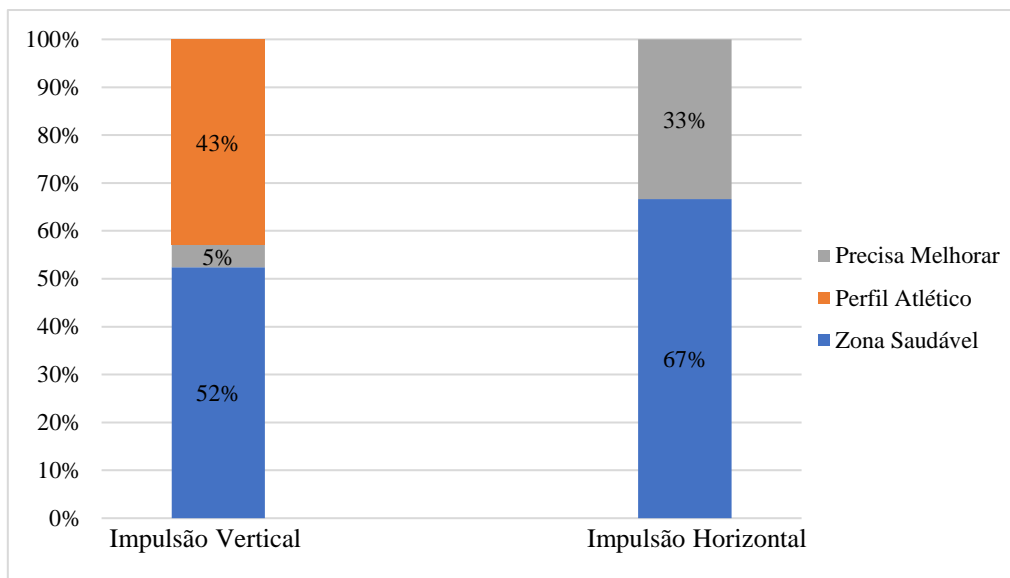


Gráfico 42 - Resultados – Força Explosiva

Em relação ao teste de agilidade, constatámos que este foi o teste em que os alunos evidenciaram as piores prestações, de tal maneira que a esmagadora maioria da turma (81%) obteve resultados fora dos valores de referência e precisavam melhorar, e por outro lado, 14% da turma situava-se na zona saudável e apenas um aluno (5%) alcançou o perfil atlético.

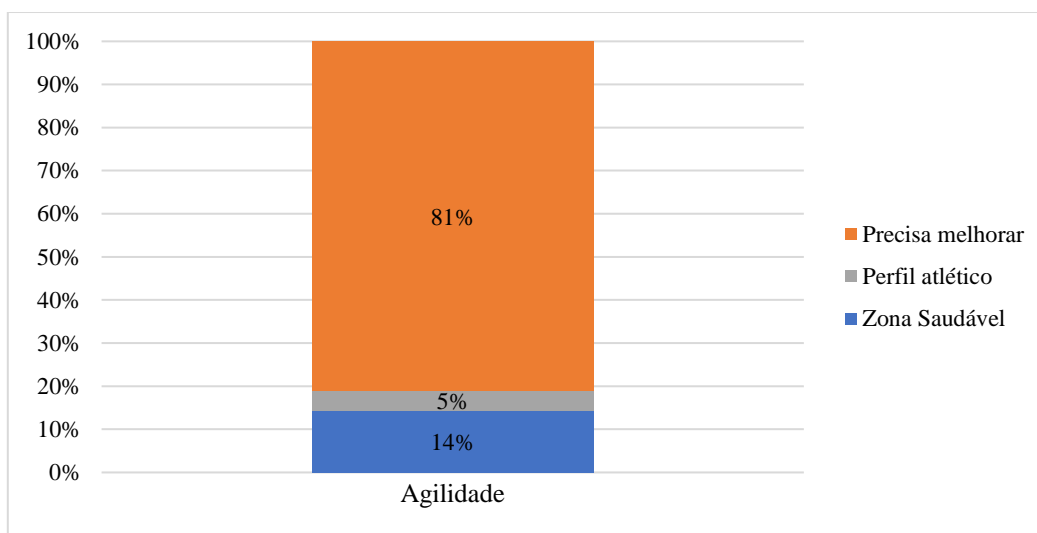


Gráfico 43 - Resultados – Agilidade

A respeito do teste de velocidade, os resultados alcançados foram mais satisfatórios, onde 52% dos alunos situaram-se na zona saudável, 38% precisavam melhorar o seu desempenho e os restantes 10 % no patamar de perfil atlético.

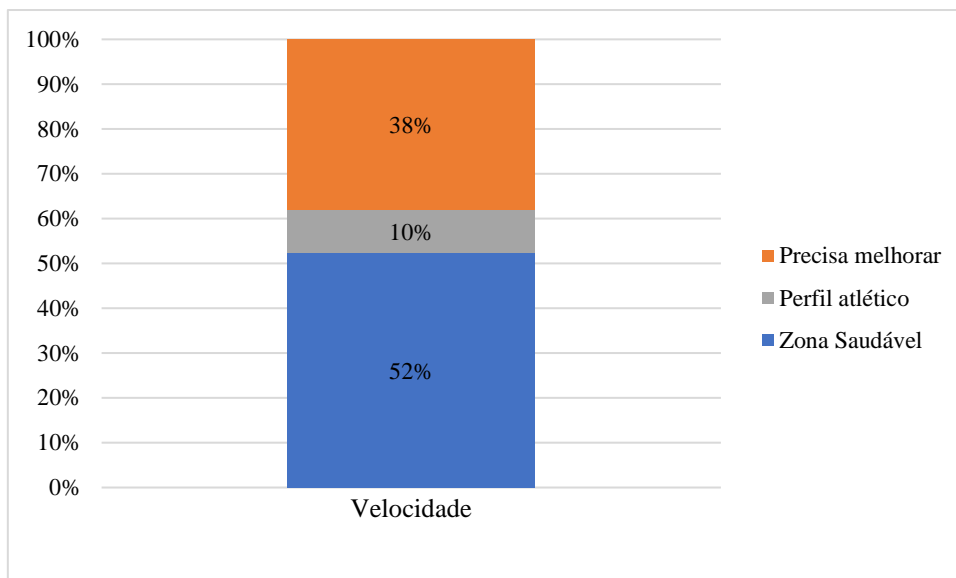


Gráfico 44 - Resultados – Velocidade

Em relação ao teste que avalia a flexibilidade dos membros superiores, foi possível verificar que quase toda a turma conseguiu ter sucesso na realização do mesmo, situando-se assim na zona saudável. Contudo, houve 1 aluno que não conseguiu executar com o membro superior direito (5%) e outros 4 com o membro superior esquerdo (19%).

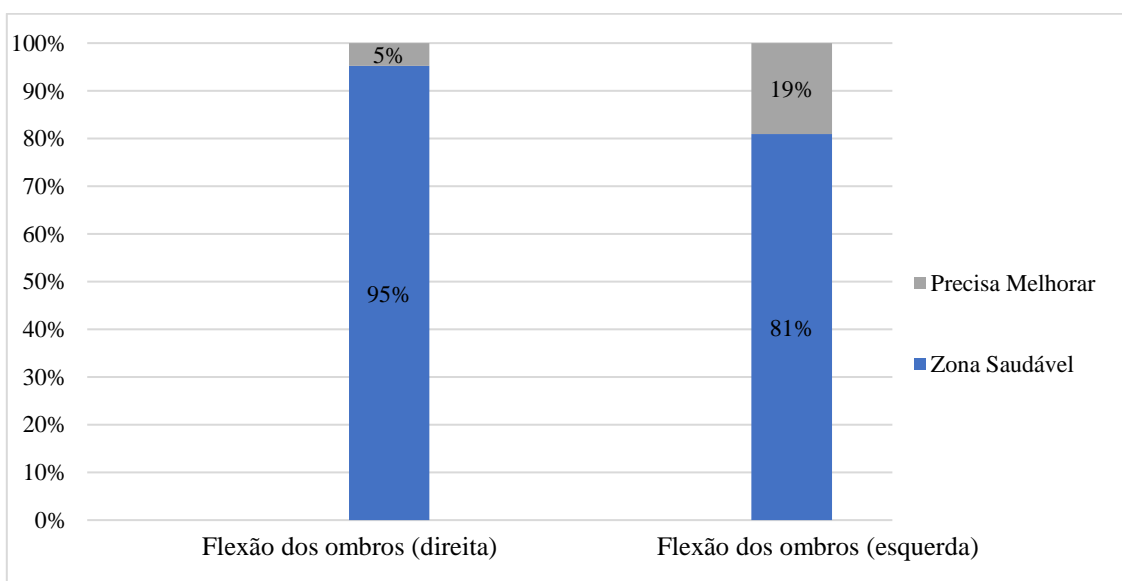


Gráfico 45 - Resultados - Flexibilidade dos Membros Superiores

Por sua vez, na flexibilidade dos membros inferiores foi utilizado o teste do “Senta e alcança”, e evidenciamos que 38% da turma apresentou resultados fora dos valores de referência e por isso precisam melhorar este parâmetro, outros 33% apresentavam um perfil atlético a este nível e os restantes 39% também se encontravam dentro dos valores de referência, mas na zona saudável.

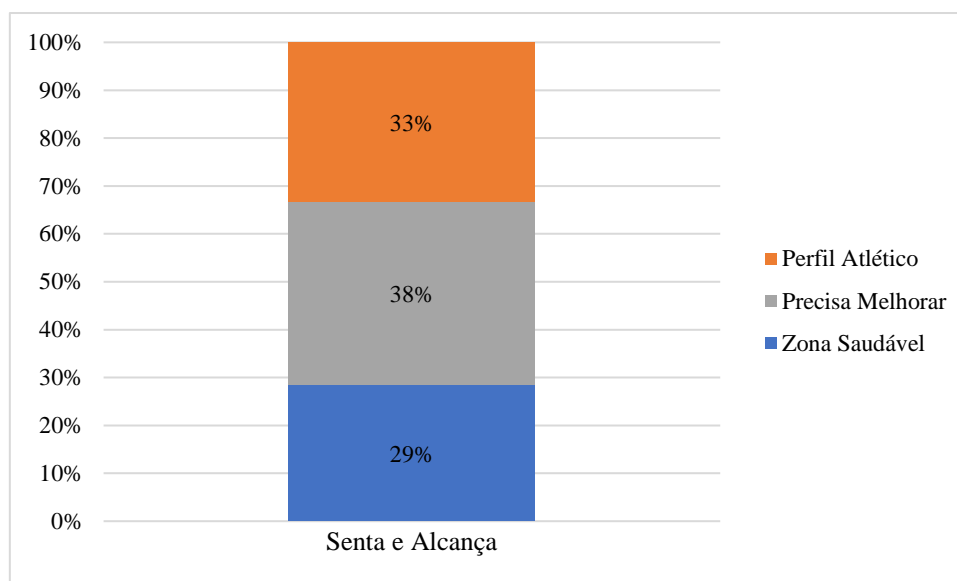


Gráfico 46 - Resultados – Flexibilidade dos Membros Inferiores

Analisando o desempenho dos alunos na aptidão aeróbia, percebemos que 52% encontravam-se na zona saudável. Relativamente aos restantes alunos, cerca de 48% dos alunos não tiveram um desempenho positivo, uma vez que o número de percursos realizados não permitiu que alcançassem a zona saudável. Com base nestes dados, para além de não existir nenhum aluno da turma que tenha atingido o perfil atlético, considerámos que aproximadamente metade da turma apresentava grandes lacunas ao nível da aptidão aeróbia.

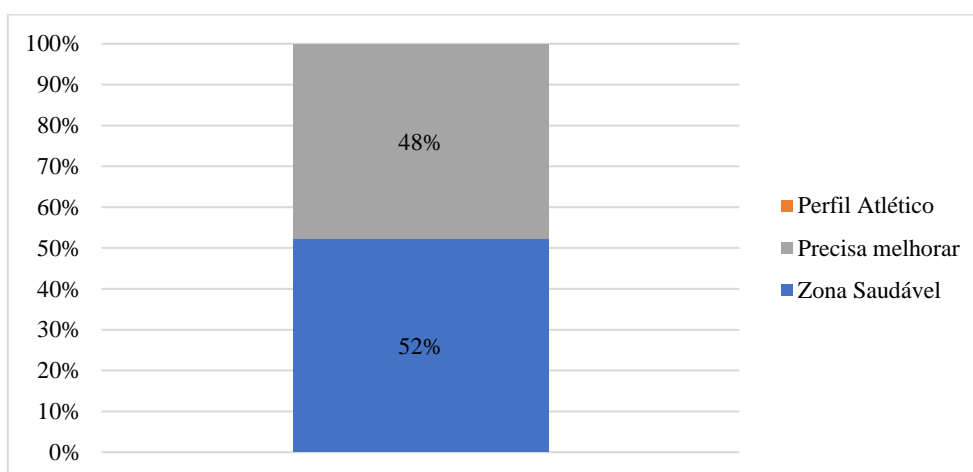


Gráfico 47 - Resultados - Aptidão aeróbia

3.1.4.13. Confrontação dos resultados das avaliações iniciais e finais dos testes de Aptidão Física

Relativamente às avaliações iniciais, constatamos (Gráfico 48) que a maior parte dos alunos possuíam dificuldades em diversos testes, tais como: “Vaivém”, “Abdominais”, “Flexões de braços”, “Velocidade (20m)” e “Agilidade (4x10m)”. Por outro lado, modo, a esmagadora maioria consegue superar o teste da “Flexão de ombros”; e vários alunos chegam a atingir um perfil atlético no “Senta e alcança”, nas “Flexões de braços”, na “Impulsão vertical”, na “Agilidade” e na “Velocidade”. Com base nestes resultados a turma apresenta um perfil heterogéneo ao nível da AptF, ou seja, alguns alunos abaixo dos valores de referência dos testes, a precisarem de melhorar o seu desempenho, e outro grupo restrito de alunos que atingiu o perfil atlético.

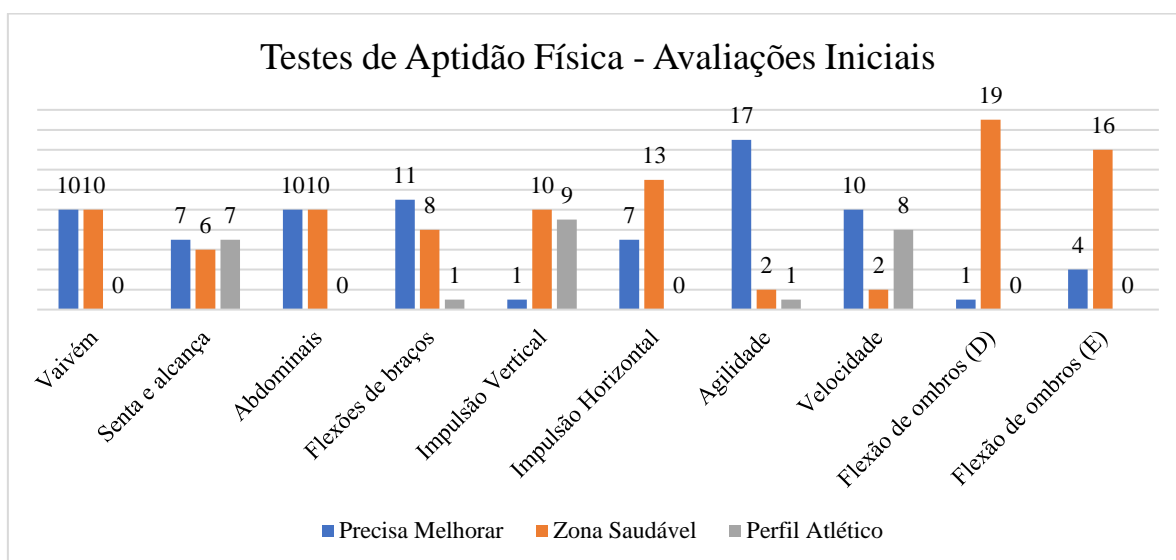


Gráfico 48 - Resultados - Avaliação Inicial dos testes de Aptidão Física

Através das avaliações finais e após todo o trabalho prático realizado com a turma ao longo do ano letivo, constatamos (Gráfico 49) melhorias significativas ao nível do teste do vaivém, do senta e alcança, da impulsão horizontal e no teste de agilidade. No entanto, também é perceptível uma ligeira redução no número de alunos que se encontram nos patamares da zona saudável e perfil atlético, nos testes como de: flexões de braços, impulsão vertical e velocidade, baixando do nível atlético para a zona saudável. Esta redução deve-se essencialmente a alguma falta de motivação na realização dos testes, pela segunda vez, ou em alguns casos, por alguma fadiga acumulada ou pequenas lesões de alunos praticantes de modalidades federadas.

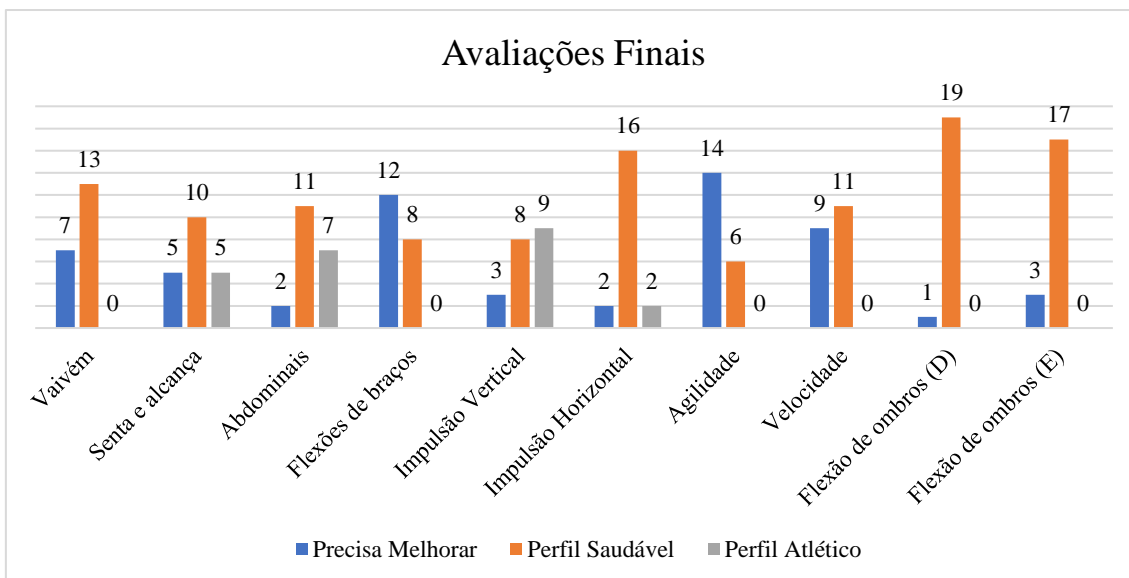


Gráfico 49 - Resultados - Avaliação Final dos testes de Aptidão Física

3.1.4.14. Necessidades Educativas Especiais e Historial Médico

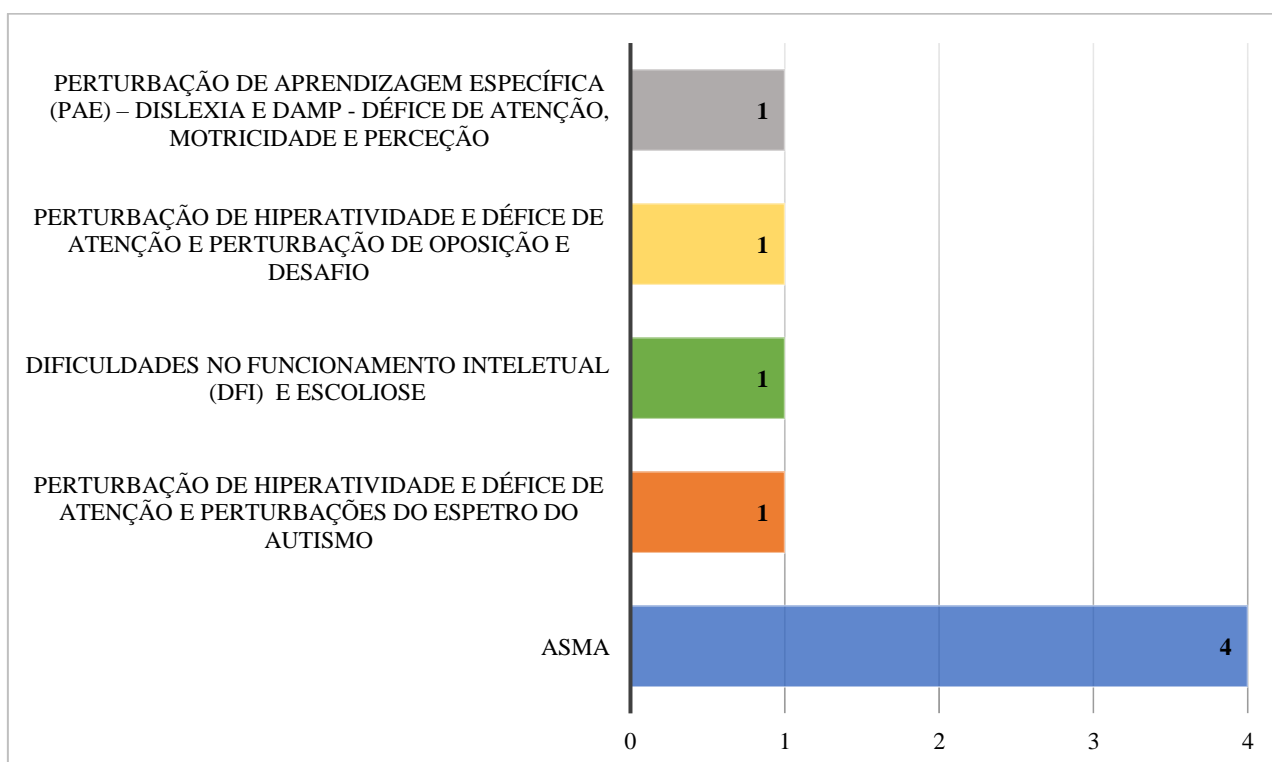


Gráfico 50 - Necessidades Educativas Especiais e Historial Médico

Segundo Leitão (2010), para concretizar um programa efetivo de EF, o professor deve dar importância aos três conceitos “participação, aprendizagem e inclusão”, para promover a igualdade de oportunidades e por conseguinte, o sucesso

educativo. Por conseguinte, para que o aluno com deficiência tenha um autoconceito positivo, deverá sentir-se pertencente ao grupo, valorizado e reconhecido pelos colegas, professores e por si próprio como sendo um sujeito integrante do grupo, aceitando as regras e o grupo precisa aceitar as limitações de cada colega. Deste modo, quanto mais os alunos aprendem variações de jogos ou novos jogos, terão a possibilidade de ampliar o entendimento de regras (Diehl, 2006).

Em relação às Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Historial médico da turma, é possível verificar que esta turma tem bastantes casos. Assim, de salientar, os 4 alunos asmáticos, 3 dos quais, são atletas federados (2 no Futebol e 1 no Andebol). Mesmo assim, estes alunos realizam as aulas normalmente, sem qualquer tipo de constrangimentos ou ataques de asma frequentes. Por outro lado, um destes alunos, além dos problemas asmáticos, possui ainda outras limitações e excesso de peso, fatores que podem facilitar o surgimento de um ataque de asma, sobretudo quando as tarefas da aula são mais exigentes.

Ainda relativamente às NEE, existem outros 4 alunos. Destes, 2 alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), 1 com Perturbações de Aprendizagem Específica (PAE) Dislexia e Défice de Atenção Motricidade e Perceção (DAMP) e ainda 1 com Dificuldades do Funcionamento Intelectual (DFI) e Escoliose. Relativamente aos alunos com PHDA, um deles possui Perturbações do Espetro do Autismo, pelo que nas aulas tem um professor coadjuvante, para colaborar com este, na realização das tarefas da aula; e, o outro tem Perturbações de Oposição e Desafio, mas, apesar das suas dificuldades, tem um repertório motor muito evoluído, é atleta federado de Andebol e quando tem comportamentos de desvio fora das tarefas solicitadas, basta uma simples chamada de atenção para que volte a concentrar-se e realizar a mesma. Uma das estratégias mais eficazes e frequentemente utilizadas para tentar tê-lo sempre motivado e presente na aula, passa por dar-lhe um reforço positivo, onde o aluno à posteriori agradado tenta pedir feedbacks ao professor, para saber se está a realizar bem a tarefa ou o gesto técnico. O processo da inclusão é possível, se acreditarmos na capacidade, no potencial a ser desenvolvido e respeitarmos a individualidade e a diversidade das crianças com NEE, estabelecendo um vínculo afetivo (Soares, 2006).

Em relação ao aluno com PAE - Dislexia e DAMP, é um aluno com alguma dificuldade na autonomia pessoal, na socialização com os outros e por esta razão, alinha

nas brincadeiras dos colegas da turma para não ser excluído do grupo-turma e desmotiva com facilidade porque precisa de muito reforço positivo. Notei que este aluno em especial, evoluiu imenso até agora, no que diz respeito à parte da socialização e tem-se mostrado mais empenhado nas aulas, apesar das dificuldades, que afetam um pouco o seu desempenho motor.

O último caso de NEE desta turma, é a aluna com Dificuldades no Funcionamento Intelectual (DFI) e Escoliose. Esta aluna apresenta grandes dificuldades na realização das tarefas ou gestos técnicos, no entanto denota um empenho e resiliência muito grande na realização das mesmas. Por vezes, por causa das DFI, é necessário repetir o exercício/tarefa uma segunda vez, mas geralmente percebe à primeira explicação e com a ajuda de demonstrações ainda melhor. Por ter escoliose, ocasionalmente é necessário adaptar certos exercício/tarefas porque tem um atestado médico que a impede de realizar movimentos de grande impacto, algumas atividades de aptidão física (ex: pranchas, flexões, abdominais e saltos) e mudanças de direção bruscas. A EF quando adequada corretamente ao aluno com deficiência, possibilita-lhe a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de um melhor desempenho (Cidade e Freitas, 2002). A inclusão tem crescido e o desafio é garantir uma educação para todos, porque na escola inclusiva os alunos aprendem a conviver com as diferenças e tornam-se pessoas solidárias (Calvacante, 2005). Para que isso aconteça na realidade é fundamental a participação e ação do professor.

3.1.5. Considerações Finais da Caracterização da Turma

Todo o processo utilizado para a caracterização da turma possibilitou aos docentes estagiários não só uma ideia geral sobre a turma, mas também algumas informações sobre as características individuais dos alunos da turma. Assim, através dos dados recolhidos, foi possível identificar não só as fragilidades, como também as competências dos alunos da turma, para assim podermos definir estratégias adequadas. Só conhecendo a realidade de cada aluno, conseguimos planejar, adotando metodologias diferenciadas, para que todos os alunos se sintam integrados na aula e participem ativamente em todas as atividades

propostas. Além disso, o estudo da turma proporciona-nos a identificação de estratégias para os problemas detetados

Para que este estudo fosse devidamente aplicado, antes do início do ano letivo, todos os estagiários tiveram uma formação teórico-prática, com os responsáveis e especialistas na área. Na sequência dessa formação, foram cedidos diversos materiais para a recolha da informação, análise e tratamento de dados.

Na realização deste estudo, inicialmente quando realizamos os testes pela primeira vez, a turma demonstrou receptividade e disponibilidade. Contudo, na repetição dos testes, já próximo do final do ano letivo, foi notória uma certa desmotivação, perante a repetição dos mesmos procedimentos. É importante também referir que 3 alunos da turma não participaram neste estudo, uma vez que os EE, não assinaram a respetiva autorização.

3.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem ao 3º ciclo

A PL é o momento mais significativo de todo o processo E-A, ligada à atividade do docente estagiário. Durante este processo, os docentes estagiários, com a colaboração e supervisão dos orientadores cooperante e científico, põem em prática um conjunto de experiências, conhecimentos, metodologias e estratégias adquiridos na licenciatura e mestrado, desde o planeamento, à operacionalização, ao controlo, à avaliação e à reflexão de todo o processo E-A.

Sendo a educação uma prática social que está relacionada com a teoria (Pimenta, 2002), o estágio deve consolidar-se como um momento de formação e reflexão entre a dimensão científica, experimental, investigativa e reflexiva (Queirós, 2014). Assim, ninguém aprende sozinho, o estagiário tem a possibilidade de conhecer a realidade da sua profissão, articular os conhecimentos e saberes, construindo a base da sua identidade profissional.

Para Pimenta e Lima (2004) é necessário que “...a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão”.

Desta forma, no processo E-A, é fundamental a utilização de uma metodologia que tenha como base o diagnóstico, a prescrição e o controlo (Vicente, Fernando & Lopes, 2017). O diagnóstico corresponde à fase inicial do processo, onde são identificadas informações pertinentes sobre as capacidades e potencialidades dos alunos e as hipóteses para a sua resolução. A prescrição é a fase seguinte, onde são testadas as hipóteses através da prática de exercícios, feedbacks para resolução dos problemas detetados. A última fase corresponde ao controlo que pretende verificar se a intervenção foi eficaz. Esta metodologia funciona como um ciclo que deve ser repetido ao longo de todo o processo E-A, para que sejam atingidos os objetivos pretendidos.

De acordo com Ausubel et al. (1980), para haver aprendizagem significativa, é importante a dinâmica entre o professor e o aluno no sentido de partilhar significados, porque o aluno apresenta o seu conhecimento prévio, de acordo com a sua experiência pessoal e o professor oferece ao aluno os fundamentos e a metodologia do ensino. Assim, o professor deve valorizar os conhecimentos do aluno, organizando os conteúdos para que o aluno construa o seu próprio conhecimento, a partir da sua realidade.

Para Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica deve proporcionar situações de aprendizagem desafiadoras e adequadas a cada aluno, permitindo o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de competências, “aprender coisas úteis para a vida”.

É neste sentido, que a Comissão Internacional da Educação para o Século XXI defende que “Os professores têm um papel crucial a desempenhar na preparação dos jovens não só para que estes enfrentem o futuro com confiança, mas para que o construam com determinação e responsabilidade” (Relatório Mundial da Educação, 1998, p. 14).

3.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual (PA) é um documento orientador da PL, que permite organizar objetivos e princípios previamente estabelecidos. Assim, de acordo com Libâneo (2001), é o documento mais global que expressa as orientações gerais que sintetizam, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino. Ainda segundo o mesmo autor, o planeamento anual é a atividade de revisão e previsão da ação a ser realizada, em função das necessidades e objetivos a atingir, dentro das possibilidades, procedimentos e recursos empregados, o tempo de execução e as formas de avaliação.

Na elaboração do PA (Apêndice 1), tivemos em consideração os referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, definidos no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, nomeadamente: o PASEO (Portugal, 2017a), aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho e as AE para o ensino secundário, homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Estes dois documentos de orientação curricular estão na base da planificação, realização e avaliação de todo o processo E-A e visam a promoção e melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos.

Uma vez que na sociedade atual, a escola deve preparar os jovens para a complexidade e os imprevistos, desenvolvendo-lhes, as capacidades e os conhecimentos, Behrens (2006), afirma que o aluno deverá conseguir construir, reconstruir e produzir conhecimento, assumindo-se como elemento ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, embora orientado pelo professor. Nesta perspetiva, o aluno é estimulado a pensar e tomar decisões, desenvolvendo o seu pensamento crítico. Complementando estas ideias, Fernando, Lopes, Vicente, e Prudente, (2010, p.25) afirmam que a educação deve ser “pensada como um despertar para o conhecimento e o domínio de metodologias de estudo e trabalho e não como a aquisição de informação normalmente já desatualizada”.

O planeamento deve ser realizado de forma contínua e de acordo com a realidade contextual onde se insere (Bossle, 2002), sendo capaz de intervir numa situação real para transformá-la (Vasconcellos, 2000). Assim, segundo Araújo (2007), neste contexto, a avaliação formativa assume papel fulcral ao nível do desenvolvimento do currículo, uma vez que permite reformulações no ensino e planeamento, para uma melhoria da aprendizagem dos educandos.

O PA é um documento que tem como finalidade orientar o docente na sua PL, estabelecendo os objetivos, os conteúdos e as estratégias das matérias de ensino, a seguir, ao longo do ano letivo. Nesta perspetiva, quando elaboramos o PA é preciso ter em conta o PASEO, visto este documento ter como objetivo ajudar na organização e gestão de currículos, na definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos, que devem ser utilizados na lecionação (Martins et al., 2017).

Segundo Reis et al. (2020), o planeamento necessita de ser flexível, pois pode sofrer modificações consoante as necessidades evidenciadas pelos alunos no decorrer do ano letivo. Assim, o planeamento deve ser reformulado de acordo com o nível e características dos alunos da turma.

Sendo o PA um documento orientador do processo E-A, a sua elaboração obedeceu a algumas etapas. Deste modo, a primeira etapa, foi uma reunião, numa das salas da EBSAAS, com os nossos orientadores científico e cooperante, onde nos foram transmitidas algumas informações sobre o funcionamento da escola e os procedimentos a seguir para a elaboração do nosso PA. Seguidamente fomos convocados para reunião do Grupo Disciplinar de EF da Escola, onde foi discutido e analisado, o balanço do ano letivo anterior, a preparação do ano letivo 2022/2023, o PA das Atividades do Grupo de EF e o DE. Nesta reunião tivemos acesso a uma série de documentos que nos auxiliaram, enquanto docentes de EF, nomeadamente (1) o Programa de EF, (2) os Conteúdos Programáticos referentes ao 9.º ano de escolaridade, (3) o Plano Anual de Atividades (4) os Modelos de Planificação, (3) os Sistemas de Avaliação, (4) o documento relativo às AE e (5) o Regulamento Interno das Instalações Desportivas. Já, no final da reunião, foi-nos atribuída a turma, o horário e outras informações relativas à turma, onde iríamos lecionar. Ferreira (2005), diz que “... as reuniões, quando convenientemente preparadas, animadas, participadas e avaliadas, são um instrumento de trabalho indispensável ao desenvolvimento das pessoas e ao progresso das organizações”. Deste modo, as reuniões que tivemos foram um excelente meio para nos familiarizarmos com a documentação inerente ao processo E-A, conhecermos o corpo docente da escola, com vista a uma melhor adaptação/socialização. Isto porque a socialização “é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização” (Van Maanen & Schein, 1979, p. 211).

Para além de toda a documentação anteriormente consultada, para planificarmos as atividades letivas, foram também importantes outras informações, tais como: (1) a calendarização escolar, (2) o horário da turma, (3) o mapa de rotatividade das instalações desportivas e (4) os recursos humanos, espaciais, materiais e temporais. A planificação permite aplicar os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os aos cenários de ensino (Januário, 1996). Assim, através da planificação, o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem, tomando decisões, estabelecendo objetivos, atividades, tempos, materiais e modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos ou não, apresentando-se como determinante de todo o processo educativo.

3.2.2. Fundamentação e Estruturação das Matérias de Ensino

De acordo com o Despacho n.º 283/2022, de 29 de julho, foi aprovado pela Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia, o calendário escolar para o ano letivo de 2022/2023 (Apêndice 2), para os estabelecimentos de Educação e Ensino da RAM, as aulas do 3º ciclo iniciaram a 12 de setembro de 2022 e terminam a 7 de junho de 2023. As interrupções letivas foram três: a interrupção de Natal, entre 19 de dezembro de 2022 e 2 de janeiro de 2023; a interrupção de Carnaval entre 20 e 22 de fevereiro de 2023; e a interrupção da Páscoa entre 3 e 17 de abril de 2023. O calendário escolar assume-se como uma ferramenta valiosa para o planeamento pedagógico.

Relativamente à distribuição das aulas e de acordo com o calendário escolar do ano letivo 2022/2023 para o 3º ciclo, previa-se a lecionação de 95 blocos de 50 minutos, sendo 38 blocos no 1º período, 36 blocos no 2º período e 19 blocos no 3º período. Em relação ao horário da turma, as aulas de EF ocorreram em três blocos semanais de 50 minutos, em dias consecutivos, nomeadamente à terça-feira, das 9h55 às 10:45, à quarta-feira, das 11:50 às 12:40 e à quinta-feira, das 8:50 às 9:40. A aula de EF da terça-feira, segundo as orientações do departamento de EF, teria de terminar 5 minutos, antes da hora marcada, uma vez que não pertencia ao último bloco letivo, para permitir que os alunos se deslocassem até ao prédio principal da escola, onde teriam a próxima disciplina.

Para a elaboração do PA tivemos em consideração: os conteúdos e objetivos do programa de EF, as características dos alunos da turma, as condições para a prática da EF, o PASEO, as AE para o 3º Ciclo e ainda a leitura dos documentos orientadores da escola. Estes procedimentos tiveram como objetivo adequar as tarefas às necessidades e potencialidades dos alunos da turma.

As matérias de ensino designadas para o 3º ciclo (9ºano de escolaridade), foram seis, 5 de nível introdutório – (1) Atletismo; (2) JDC 1- Futebol ou Basquetebol; (3) Ginástica; (4) ARE (Dança); (5) Desportos de Raquete e 1 de nível elementar – (1) JDC 2 – Voleibol. Além disso, foi considerado o documento das AE para a EF, no que se destina ao 3º ciclo, mais concretamente o 9º ano de escolaridade, em que os alunos devem ter a oportunidade de aperfeiçoar duas matérias da subárea de JDC (Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), uma matéria da subárea de Ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), uma matéria da subárea das ARE (Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais) e duas matérias nas subáreas do Atletismo, Patinagem, Raquetes e outras.

Contudo, importa referir que as AE, também nos dizem o seguinte “(...) reforça-se a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos” (Direção-Geral da Educação, 2018c).

Deste modo, em cada um dos três períodos os professores teriam de lecionar os conteúdos das matérias de ensino de acordo com o espaço previamente determinado pelo Grupo Disciplinar de EF. Assim, no pavilhão lecionava-se a Ginástica, Desportos de Raquete, Voleibol, ARE e Atletismo, e nos campos exteriores os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão e outras matérias de ensino. Mas, os docentes poderiam trocar de espaço, caso houvesse concordância ou então utilizar algum espaço que porventura estivesse livre.

Deste modo, de acordo com o para o 1.º período ficou estipulado abordar as matérias de ensino de Aptidão Física, Badminton e Ténis de Mesa, Voleibol, Jogos Desportivos Coletivos de Invasão e o Corta-Mato Escolar, previsto no PAE.

No segundo período estipulou-se as matérias de Atletismo, Basquetebol, Ginástica, Orientação, e uma atividade “Levada na Serra”, numa perspetiva interdisciplinar, com o intuito de explorar percursos na natureza.

Por fim, no terceiro período, programou-se as matérias de ensino de Andebol, ARE-Dança, Futebol e ainda uma aula de Jogos Tradicionais.

Tabela 1 - Planificação das aulas da turma (Ano letivo 2022/2023)

Período	Matérias de Ensino	Nº de aula de 50 minutos
1º	EFERAM-CIT	5
	Voleibol	18
	Badminton	3
	Badminton/Ténis de Mesa	6
	Ténis de Campo	2
	Futebol	1
2º	Basquetebol	8
	Basquetebol/Orientação	4
	Ginástica	12
	Atletismo	13

	Atletismo/Orientação	2
	Levada na Serra	1
3º	EFERAM-CIT	3
	Futebol	7
	ARE-Dança	6
	Andebol	3
	Outras (formações, palestras, ACPI)	

Através da tabela, podemos verificar que em algumas modalidades, optou-se pela estratégia de aulas politemáticas, com duas matérias de ensino em simultâneo, como é o caso da matéria alternativa de Orientação, para uma melhor rentabilização do espaço e também para que fosse possível corrigir os gestos técnicos das modalidades. Segundo Zabumba (2010), esta estratégia traz várias vantagens aos alunos porque além de permitir uma maior retenção da matéria lecionada num período prolongado, permite também que os alunos possam melhorar/aperfeiçoar as matérias em que têm mais dificuldades.

Para além das aulas programadas no PA, foram ainda inseridas outros tempos para a realização da ACPI, ACPC, AEC, AICE e para as avaliações iniciais e finais do projeto EFERAM-CIT. O projeto EFERAM-CIT, foi fundamental para a estruturação das matérias de ensino, porque através dos questionários, dos testes de COGTEL e da aptidão física, recolhemos informações pertinentes dos alunos da turma, relativamente às suas experiências desportivas, capacidades e dificuldades dos alunos. Assim, a área de AptF, foi operacionalizada ao longo de todo o ano letivo, como forma de aquecimento, durante os primeiros 10 minutos de cada aula, pois é inseparável de todas as outras matérias de ensino. A estratégia utilizada passou pela realização de um conjunto de exercícios/circuitos através da metodologia *Tabata songs* da aplicação *Spotify*, (Figura 3) o exercício com 40 segundos de prática e 20 de descanso, algumas vezes. Esta metodologia motivava os alunos e permitia ao professor estar mais liberto para dar *feedbacks* e possibilitar as regressões aos alunos com mais dificuldades.

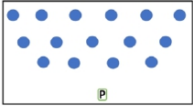
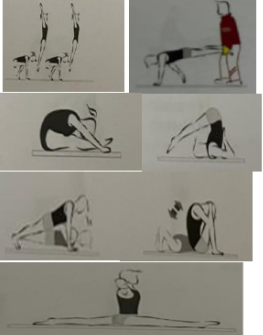
Mobilidade Articular - Preparar as articulações para os exercícios que serão solicitados.	Os alunos são dispostos em xadrez e vão realizar a mobilidade articular solicitada pelo professor.		3'	11:55 – 11:58
Trabalho de força e flexibilidade - Incrementar os níveis de força dos alunos; - Incrementar os índices de flexibilidade dos alunos.	Trabalho de flexibilidade: - Flexão do tronco à frente; - Variante de vela com as mãos a apoiar nos quadris; Trabalho de Força: - Flexões de braços; - “Cangurus” (saltos em extensão com os membros inferiores juntos); - Carrinho de mão, em duplas. Música: Blinding Lights (Tabata) – TABATA SONGS		3'	11:58 – 12:01

Figura 3 - Exemplo de trabalho específico para a Ginástica

3.2.3. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD) são partes constituintes do PA, que auxiliam o plano de atuação do professor, sendo fundamentais no programa das disciplinas, caracterizadas como planos a médio prazo. As UD fazem parte da PL, são fundamentais e integrais, para os professores e alunos, apresentam etapas claras e distintas e possibilitam que o docente oriente a sua intervenção, indo ao encontro das necessidades dos seus alunos (Bento, 2003). Ainda de acordo com o mesmo autor, os objetivos das UD são alcançados gradualmente com o avançar nas diferentes matérias de ensino.

Segundo Quina (2009), planificar é operacionalizar decisões em função de princípios. Assim, a planificação das UD, devem ter os seguintes princípios orientadores:

- Princípio da repetição: as habilidades desportivas só serão dominadas pelos alunos se forem repetidas;
- Princípio da abordagem concentrada da matéria: os alunos têm de ter tempo para praticar, aperfeiçoar e consolidar os conteúdos;
- Princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas: os exercícios devem ser diversificados para desenvolverem as capacidades e competências da modalidade;
- Princípio da especificidade: integrar situações significativas e específicas, que se assemelhem às situações reais e às situações de competição;
- Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade: alterar os exercícios, o nível de exigência, introduzir progressivamente situações novas.

Para Silva (2009), o planeamento no ensino é organizado por UD compostas por justificação da disciplina, conteúdos, objetivos gerais e específicos, metodologias e avaliação todos ligados a conceção do professor tendo como princípio básico a função da escola e especificidade das disciplinas e objetivos pedagógicos.

Cada UD tem características próprias, por isso, na elaboração das UD, tivemos como base as AE para o 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade), as características dos alunos da turma e do estabelecimento de ensino, de forma a potencializar a qualidade do ensino.

Assim, cada uma das UD das várias matérias de ensino continha os seguintes itens: (1) Revisão de literatura com a caracterização da matéria de ensino a abordar; (2) objetivos gerais e específicos; (3) recursos necessários (humanos, materiais, temporais e espaciais); (4) caracterização e sequência dos conteúdos; (6) estratégias pedagógicas; (7) Avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa); e (8) balanço final (Apêndice 3).

Para uma melhor estruturação e organização dos conteúdos e matérias a abordar, decidimos distribuir as UD pelos três períodos letivos. Assim no 1.º período optamos pelas UD de Voleibol (20 aulas) e Desportos de Raquete (11 aulas); no 2.º período abordamos as UD de Ginástica (12 aulas), Basquetebol (12 aulas) e Orientação (4 aulas); e para o 3.º período, as UD de Futebol (7 aulas); ARAE (6 aulas) e Andebol (4 aulas). A matéria de Aptidão Física, por se tratar de uma matéria transversal, foi desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, na parte inicial das aulas, como exercícios de aquecimento individuais ou em pares. Para Bento (2003), a duração de cada UD, depende da quantidade de conteúdos a trabalhar, da dificuldade das tarefas, das necessidades ao nível da estrutura e organização de todo o processo e das características dos alunos da turma.

Na operacionalização das UD, recorremos a aulas politemáticas, entre duas matérias de ensino, nomeadamente, Basquetebol e Orientação, Atletismo e Orientação, Badminton e Ténis de Mesa, em conjunto com a Aptidão Física, de modo a potenciar novas oportunidades de aprendizagens aos alunos. Segundo Lourenço et al. (2022), as aulas politemáticas promovem uma aprendizagem integrada, maiores níveis de atividade física, a exploração de diferentes temas, conteúdos e habilidades em cada sessão. Para além disso, aumenta a motivação dos alunos e rentabiliza os espaços físicos escolares. Relativamente às restantes UD, foram operacionalizadas em aulas monotemáticas, com vista a consolidar alguns aspetos técnico-táticos menos consistentes e que careciam de maior tempo de prática.

Godinho (2007), refere que o transfer é importante na aprendizagem, pois o ser humano ao longo da sua vida tem a necessidade de transferir competências como forma de dar resposta a novas exigências, porque quanto maior o número de experiências, maior a possibilidade de transfer/influência em novas práticas.

Ao longo do ano letivo, as UD sofreram algumas alterações devido: às necessidades/dificuldades dos alunos, à participação dos alunos em atividades do GDEF e do PAE e ainda devido às condições climáticas adversas. Nesta perspetiva Carmona (2012), afirma que as UD devem ser flexíveis e abertas, no sentido de permitir uma adequação das atividades propostas, às características dos alunos.

Assim, a elaboração das UD deve focar-se no desenvolvimento integral dos alunos, porque como referem Jacinto et al. (2001, p. 27), “o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas, na elaboração do planeamento e das tarefas que lhe são apropriadas, é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos”.

3.2.4. Plano de Aula

O plano de aula (PdA) consiste na especificação e operacionalização de todo o trabalho docente (Oliveira, 2011). É um instrumento didático-pedagógico de planeamento da atividade docente e de materialização do conteúdo disciplinar. Deste modo, Fusuri (1998) realça que a preparação das aulas é uma das atividades mais preponderantes do trabalho profissional docente. Segundo Metzner e Mathias (2007), durante o ato de planeamento pedagógico é de extrema relevância que sejam consideradas as especificidades do público-alvo, através das quais é possível delimitar objetivos condizentes com a realidade e catalisadores de aprendizagens ajustadas e duradouras.

Para Libâneo (1993), o PdA é um instrumento que estrutura os conhecimentos, atividades e procedimentos a realizar numa aula, tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar, junto aos alunos. Ainda segundo o mesmo autor, a elaboração de um PdA, deve ter as seguintes etapas: 1) a preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; 2) o desenvolvimento da matéria nova; 3) a consolidação com a fixação de exercícios, recapitulação, sistematização; 4) a aplicação e avaliação. Para além destas etapas, o controle do tempo é importante porque ajuda o professor a se orientar. Assim, o PdA é fundamental para nós, como professores estagiários porque é uma ferramenta pedagógica que além de auxiliar o processo E-A, transmite-nos uma maior segurança.

Segundo Quina (2009), o modelo de PdA mais utilizado nas aulas de EF é o modelo que divide a aula em três momentos principais: o inicial, o intermédio e o final. O momento inicial tem como objetivo, criar um clima pedagógico favorável e ativar o organismo. O momento intermédio, a parte mais longa da aula que tem como objetivos: ensinar as matérias novas, colocar em prática, consolidar as matérias lecionadas trabalhar as capacidades coordenativas dos alunos. A terceira parte, onde o organismo retoma as suas condições iniciais. Ainda de acordo com o mesmo autor, os modelos de PdA devem conter uma referência objetiva e sucinta sobre: 1) objetivos a alcançar; 2) Exercícios adequados aos objetivos definidos; 3) componentes críticas e regras a cumprir na realização da tarefa; 4) duração de cada tarefa; 5) organização da turma; 6) recursos materiais e espaciais.

Existem vários modelos para a estruturação das aulas de EF, mas o mais comum é o tripartido (Parte Inicial ou introdutória, Parte Intermédia ou principal e Parte Final) (Quina, 2009; Bento; 2003). Posto isto, não existe uma receita ou modelo ideal para a estruturação do PdA, pelo que cabe ao professor a responsabilidade de escolher aquele que melhor se adequa às necessidades dos seus alunos (Castro et al., 2008). Assim, no que diz respeito ao processo de criação da estrutura do PdA, inicialmente utilizamos um exemplo que já possuíamos. No entanto, o orientador cooperante, disponibilizou-nos outros modelos, pelo que procedemos a algumas adaptações, de forma a tornar-se mais simples, prático e operacional, contendo apenas as informações necessárias para a aplicação prática. Assim, a estrutura do nosso plano de aula baseou-se em três categorias, nomeadamente: (1) cabeçalho; (2) parte principal do plano de aula; (3) parte final. No cabeçalho constava: (1) número do plano; (2) Unidades Didáticas; (3) Ano e Turma; (4) Data, Hora e Duração; (5) Instalação; (6) Recursos Materiais e (7) Objetivos Gerais.

Na parte principal do plano de aula constavam três partes: (1) Parte 1- Parte Inicial (Aquecimento); (2) Parte 2 – Parte Fundamental; e (3) Parte 3 – Parte Final/Balanco (retorno à calma). Em cada uma destas partes foram apresentados os conteúdos / objetivos; a descrição do exercício / estratégias pedagógicas; a esquematização gráfica e a duração das atividades (Apêndice 4).

Por fim, após a lecionação da aula, na parte final constavam: (1) Avaliação formativa; (2) Sumário; (3) Observações; (4) Reflexão Crítica da Aula e (5) Faltas dos Alunos. Nesta parte convém salientar que a avaliação formativa dos alunos tinha em consideração os vários critérios de avaliação definidos. Também, na reflexão da aula,

eram evidenciados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, relativamente à nossa intervenção didático-pedagógica.

Contudo, apesar do PdA ser efetuado de forma rigorosa e cuidada, no decorrer das aulas surgiram alguns constrangimentos, tendo sido necessário realizar pequenas adaptações. Assim, perante a nossa falta de experiência prática, uma das principais dificuldades sentidas principalmente numa fase inicial, foi a rigidez no cumprimento dos tempos estipulados para cada momento da aula e a consulta permanente do PdA. Mas, com o passar do tempo, já foi possível controlar melhor os tempos, ao ponto de já nem ser preciso consultar o plano. Segundo Caldeira (2019), o “erro” dos professores estagiários é ficarem demasiado “presos” ao PdA, procurando cumprir à risca com todas as tarefas, pois a aprendizagem, muitas vezes, não é, um processo linear.

Além desta, outra das dificuldades foi lidar com alguns imprevistos durante as aulas. Embora tudo tivesse bem planeado, por vezes surgiam situações imprevistas, com as quais tive de aprender a lidar e me adaptar. É nesta perspetiva que Cunha (2010) afirma que as competências e perspetivas do professor devem envolver os seguintes parâmetros: ser flexível, estar preparado para reagir aos imprevistos, para a ação prática, dependendo de cada situação, circunstância escolar e até da própria personalidade.

Deste modo, a reflexão crítica no final de cada aula, entre o professor cooperante, eu e o meu colega de estágio revelou-se fundamental para refletirmos sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, com o fim de melhorarmos a nossa intervenção e evoluirmos enquanto docentes estagiários. De acordo com Bento (1987), a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas. Também Barreiro e Gebran (2006, p. 22) afirmam que “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. Complementando Nóvoa (1992), diz que a formação é um processo que não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos, mas através da reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade.

Assim, o PdA assume-se como uma ferramenta pedagógica essencial para o docente estagiário, com pouca experiência, servindo como “guia” que orienta a aula com o intuito de garantir a qualidade e o sucesso no ensino.

3.2.5. Estratégias Didático Pedagógicas

As estratégias pedagógicas fazem parte da rotina das escolas e são fundamentais para a educação. Para Mosston (1988), o processo E-A tem como finalidade promover mudanças atitudinais e comportamentais nos alunos, mediante uma confrontação ativa com as diversas matérias de ensino, através da reciprocidade entre o docente e o aluno.

A EF possui aspetos metodológicos que estão incluídos nas áreas do conhecimento, e a partir daí, procura-se a estratégia metodológica, que possa dar resposta às novas necessidades educacionais (Oliveira, 1997). Segundo Lopes et al (2019), devemos proporcionar aos alunos intervenções pedagógicas contextualizadas, utilizando várias matérias de ensino e diferentes estratégias e modelos. Complementando, Quina (2009), diz que os métodos e estilos utilizam-se para ensinar conteúdos e objetivos a curto prazo e os modelos correspondem à estrutura e concretização das unidades de ensino ou à forma de abordagem das modalidades desportivas no seu conjunto.

Assim, cabe a cada professor escolher as estratégias que considere mais adequadas aos seus alunos e ao contexto onde estão inseridos, tendo em vista a melhoria da qualidade do E-A. Para tal, uma vez definidos os objetivos e os conteúdos, torna-se crucial o professor escolher o modelo, método, função e estilo de ensino, de acordo com o seu perfil e dos seus alunos, nomeadamente ao nível das necessidades e capacidades.

No seguimento das perspetivas de alguns autores mencionados, ao longo do ano letivo, foram utilizados diversos modelos, métodos, estilos e funções de ensino, que consideramos mais adequados às características dos alunos da turma.

3.2.5.1. Modelos de Ensino

Segundo Ricardo (2005), um modelo de ensino é uma espécie de roteiro que o professor concebe e segue para proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento num determinado tema ou modalidade desportiva. Para Mosston (1988), o processo de E-A visa produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino, sob o efeito recíproco da atividade do professor/alunos. Os métodos, os estilos e os modelos de ensino são “maneiras de ensinar” que diferem apenas em extensão. Assim, um modelo, por ser mais abrangente, pode incluir vários métodos e vários estilos de ensino.

Existem diversos modelos de ensino, mas ao longo da minha intervenção pedagógica apenas usei quatro modelos distintos, nomeadamente: algumas características intrínsecas do MED, o Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo Desenvolvimental (MD) e o Modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

O MED criado por Siedentop (1982), é um modelo que procura transformar a prática da EF em experiências desportivas autênticas e significativas para os alunos, introduzindo um carácter afetivo e social às aprendizagens (Soares & Antunes, 2016), procurando tornar os alunos mais proficientes/competentes, conhecedores, e desportistas entusiastas (Siedentop et al., 2004). Deste modo, o MED aplicado ao desporto assenta em seis características principais, nomeadamente (i) épocas; (ii) filiação; (iii) competição; (iv) manutenção de registo; (v) festividade e (vi) eventos culminantes Siedentop (1994). Deste modo, o aluno é incitado a uma participação ativa, num contexto motivante, sendo colocado no centro do processo de E-A, aprendendo a trabalhar em equipa, aceitar os colegas e desenvolver os aspetos tático-técnicos dos jogos.

O Modelo de Instrução Direta (MID) caracteriza-se por centrar na ação do professor a tomada de praticamente todas as decisões de todo o processo E-A, mas também no envolvimento da participação dos alunos nas tarefas (Metzler, 2011). Neste modelo, destacam-se dois objetivos, a aprendizagem genuína, onde o aluno entende as regras da modalidade e o desenvolvimento de competências, onde executa corretamente um gesto técnico de alguma modalidade. Segundo Lopes (2012), neste modelo de ensino o professor seleciona e controla diretamente as tarefas a realizar pelos alunos.

O modelo desenvolvimental (MD), aborda o ensino dos jogos segundo uma progressão de tarefas com uma complexidade, sem rigidez de acordo com as particularidades da aprendizagem de cada aluno (Mesquita, 1998) para facilitar a aprendizagem, dando importância às progressões.

O TGfU é um método ensino cujo foco é desenvolver competências de jogo, através da sua compreensão tática, onde o jogo deixa de ser um local em que são aplicadas técnicas para ser um local de resolução de problemas. Desta forma, são criadas formas de jogo que se adaptam ao nível de entendimento e capacidade de intervenção dos alunos (Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim, 2013). Este foi um dos modelos mais utilizado nas matérias de ensino de Desportos de Raquete, Futebol e Voleibol, uma vez que se recorreu sobretudo a jogos reduzidos e condicionados, de forma a resolver determinados problemas táticos, verificados aquando das avaliações diagnósticas efetuadas, no início das respetivas UD.

3.2.5.2. Métodos de Ensino

Existem três categorias de métodos de ensino, nomeadamente os métodos globais, os analíticos e os mistos, dependendo da forma como os conteúdos são apresentados aos alunos, podendo ser usados em tarefas isoladas (por exemplo, o passe no futebol) ou abrangendo várias habilidades (por exemplo o jogo de futebol) (Quina, 2009). São diversos os métodos de ensino existentes, contudo, ao longo da minha intervenção pedagógica recorri a quatro métodos distintos, nomeadamente: o método parcial-analítico, o método global, o método misto e método transfer.

O método parcial analítico, segundo Reis (1994), é aquele onde o professor parte dos fundamentos, como partes isoladas, e só quando são dominados cada um dos fundamentos, é que o jogo propriamente dito é desenvolvido. Desta forma, cada parte é ensinada em separado e quando as diversas partes forem aprendidas, são unidas. Este método de ensino foi muito utilizado nas aulas, principalmente nos Desportos de Raquetes, para exercitação de alguns gestos técnicos e ainda nas ARE-dança para ensinar os passos das danças.

O método global/complexo ensina os fundamentos a partir de vários jogos, onde podem ser observados os fundamentos técnicos dentro do jogo. Neste método Gonçalves (2012) aponta como vantagem, a vivência do jogo como uma forma da técnica e da tática trabalhadas em conjunto, aumentando a motivação e a interação dos alunos.

O método misto consiste na combinação do analítico e global, trabalhados em conjunto, executando o exercício isolado e em situações de jogo. Este método tem como vantagens, o aumento da motivação dos alunos, associando às capacidades técnicas e táticas, unindo as situações do jogo (Gonçalves, 2012).

Método *transfer* proposto por Bayer (1986), podemos trabalhar mais de uma modalidade desportiva na mesma atividade, associando-se gestos técnicos desses desportos. Assim, os princípios e regras constantes e funcionais comuns a todos os desportos coletivos, de ataque ou de defesa que o aluno já conhece de outra modalidade pode ser usada numa nova modalidade com características comuns.

3.2.5.3. Funções de Ensino

Uma das funções básicas da escola/ensino é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização de todos os indivíduos.

Assim, uma vez que já foram referenciados os métodos de ensino utilizados, na dinâmica das aulas, é importante abordar também as funções de todo o processo ensino-aprendizagem, desde o planeamento, até a sua dinamização.

Para Batalha (2004), as funções de ensino são um conjunto de situações que o professor constrói, para que o ato pedagógico seja um sucesso. De acordo com o autor, as funções do ensino são as seguintes: a apresentação do conteúdo ou a instrução, a organização ou gestão da aula, o feedback, o clima/disciplina e a afetividade.

A apresentação do conteúdo corresponde às informações da parte inicial da aula, e ainda às instruções relativas aos objetivos, às situações de aprendizagem e à estrutura organizacional da aula, dadas pelo professor. Todas estas informações devem ser apresentadas pelo professor de forma breve, clara, objetiva e sequencial, para rentabilizar e potenciar o tempo de aula e o tempo de empenhamento motor dos alunos. Esta foi uma das funções de ensino utilizada, em todas as aulas lecionadas, ao longo de todo o ano letivo, para que os alunos compreendessem os objetivos e conteúdos da aula, evitando assim, comportamentos desviantes.

A organização ou gestão da aula refere-se à gestão do tempo, dos materiais, do espaço e ainda à formação dos grupos, pelo que, uma boa gestão da aula, permite um elevado tempo de empenhamento motor dos alunos e evita tempos longos nas transições. Deste modo, o professor consegue supervisionar e controlar toda a turma. Também esta foi uma função de ensino, que fizemos questão de aplicar nas aulas, através de uma boa gestão do material, do tempo, do espaço e ainda da organização de grupos predefinidos e equilibrados, evitando tempos de espera. Assim, principalmente, nas aulas de Atletismo e Ginástica, para evitar tempos de espera, era fundamental chegar alguns minutos antes do início das aulas (entre 10 e 15 minutos), para preparar o espaço, onde iria decorrer aula, de forma a evitar perder o tempo de aula.

Relativamente aos *feedbacks*, são as informações transmitidas pelo professor aos alunos para encorajar e corrigir, todo o trabalho desenvolvido, ao longo do processo E-A, para que estes melhorem a realização das tarefas propostas. Segundo Wiggins (2012),

o *feedback* ocorre após um comportamento, intervenção ou atitude e consiste na informação que recebemos sobre como estamos a desenvolver um esforço para alcançarmos um determinado objetivo. Deste modo, uma consequência da nossa atuação com finalidade pedagógica é fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto (Sadler, 1989). Neste seguimento, Batalha (2004:), considera que os *feedbacks* “*são um contributo importante para os alunos sentirem que cada esforço para aprender, é um momento importante no seu processo de formação*”. Existem inúmeros *feedbacks*, desde os individuais, grupais, coletivos, prescritivos, motivacionais, interrogativos, visuais, táteis, entre outros. Deste modo, o docente deve escolher aquele que melhor se adapte a cada situação. De todos os *feedbacks* existentes, os mais utilizados nas aulas, foram: o motivacional, para encorajar/motivar os alunos; o interrogativo para que os alunos refletissem sobre o que tinham feito de bem ou mal; e ainda o prescritivo para fazer com que os alunos executassem corretamente os exercícios. Como referem, Fonseca et al, (2015), os *feedbacks* são importantes porque promovem a dimensão afetiva entre os professores e os alunos.

Em relação ao clima e à disciplina, segundo Batalha (2004), o docente deve criar um clima de aula positivo, para que os alunos estejam motivados e envolvidos nas tarefas. Nas aulas lecionadas procurei sempre criar um clima positivo e agradável, para que houvesse uma maior participação dos alunos. O mesmo autor refere também, a afetividade como a relação afetiva entre o professor e o aluno, pelo que para que essa relação seja positiva, o docente deve elogiar o aluno, tratá-lo pelo nome, aceitar e ouvir as suas sugestões. Ao longo das aulas para que houvesse um clima afetivo e de confiança, elogiei diversas vezes os alunos, estive sempre disponível para ouvir as suas sugestões e clarificar algumas das suas dúvidas.

3.2.5.4. Estilos de Ensino

Segundo Mosston (1988), os estilos de ensino são mais uma alternativa, ao dispor dos professores para procurarem produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino.

Também para Piéron (1992), os estilos têm o mérito de tentar passar para a prática alguns princípios importantes da pedagogia e da didática, nomeadamente o princípio da

individualização das atividades e o princípio do desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.

Os estilos de ensino existentes são muitos, contudo, durante toda intervenção pedagógica recorri aos seguintes: estilo por comando, estilo por tarefa, estilo por avaliação recíproca e o estilo de ensino por descoberta guiada.

Deste modo, durante a mesma aula e de acordo com os objetivos pretendidos foram utilizados diversos estilos de ensino. Inicialmente, devido à falta de experiência e como docente estagiário perante uma turma para lecionar, optou-se pelo estilo de ensino que dava mais ênfase à reprodução de conhecimentos, mais concretamente o estilo de comando, que de acordo com Quina (2009), é o mais usado pelos docentes de EF. As aulas dinamizadas através deste estilo, seguem um processo pedagógico cíclico dos exercícios, onde o professor apresenta a tarefa, os alunos executam-na e o professor avalia e corrige os erros. Este estilo foi muito utilizado no início do ano letivo, no momento de definição das regras e rotinas das aulas de EF e ainda no início de cada UD.

3.2.6. Balanço Geral das Unidades Didáticas

3.2.6.1. Balanço Voleibol

A matéria de ensino do Voleibol, de acordo com o PNEF (2001), está inserida nos JDC, porque além das características próprias da modalidade, partilha um conjunto de características transversais aos JDC, como é o caso do trabalho em equipa.

Para Mesquita (1998), o Voleibol estabelece relações de cooperação entre os elementos da equipa e os seus adversários, organização, coordenação e racionalização das ações tático-técnicas individuais e coletivas entre os elementos das equipas, desde a tática coletiva (funcionalidade geral) até à tática individual (funcionalidade particular).

O ensino da matéria de Voleibol teve início com avaliação diagnóstica para verificação das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das competências que possuíam, a nível técnico e tático, para que com o passar das aulas essas dificuldades iniciais fossem corrigidas e ultrapassadas, atingindo um jogo fluído e sem demasiadas interrupções. O Voleibol é difícil de ser ensinado porque as suas ações não são praticadas

no cotidiano e as suas técnicas desportivas são de difícil execução (Mesquita, 1997). Os JDC são um meio formativo por excelência, quando bem orientado e recomenda algumas estratégias para tornar o ensino da modalidade mais eficaz, como por exemplo: as regras devem ser fáceis, menos praticantes na partida, dimensões da quadra menores e outras alterações (Garganta, 1995).

Em cada aula, foram utilizadas diversas condicionantes e progressões que tornavam mais fácil a compreensão do aluno para que este pudesse alcançar o objetivo pretendido em cada conteúdo programático, aperfeiçoasse as suas habilidades motoras e estimulasse as suas competências cognitivas. Para isso, recorreremos frequentemente ao modelo de ensino do TGfU, através de situações de jogo reduzido ou condicionado (ex: 1vs1, 2vs2, 3vs3, 4vs4), pois este apela aos conhecimentos táticos, declarativos e processuais do jogo, baseando-se na tomada de consciência tática; na tomada de decisão do que fazer e como fazer; na exercitação das habilidades necessárias à realização motora, e, finalmente, sobre o desempenho tático e técnico no jogo (Costa, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010).

Desta forma, os alunos foram encorajados a desenvolver a sua capacidade de leitura acerca da trajetória da bola (que gesto técnico utilizavam perante a trajetória e velocidade da bola), compreender o jogo, articular a sua ação com a dos colegas de equipa, perceber a sua posição base com a rotação após o ganho de ponto e a compreensão das várias regras do jogo. Com toda esta sistematização, os alunos ganharam competências que lhes permitiram ser capazes de realizar jogos a três toques.

Assim, abordar a progressão pedagógica do *Smashball*, nos níveis mais simples nomeadamente o 1 e 2, permitiu traduzir tudo o que foi referido anteriormente do plano teórico para a parte mais prática. Os alunos mostraram alguma resistência inicial, mas com o decorrer das aulas ganharam a noção de como funcionava o jogo e uma maior destreza na realização das ações técnicas. Assim, como nestes dois níveis era possível agarrar a bola na receção, fez com que as jogadas se prolongassem por mais tempo.

A nível da organização, utilizamos por diversas vezes, a estratégia de colocar os alunos que criavam mais comportamentos de desvio, junto às bancadas do pavilhão para que pudéssemos controlá-los mais facilmente, circulando mais por esta zona. Também para reduzir estes comportamentos, utilizávamos grupos predefinidos que tivessem

funcionado bem em aulas anteriores ou fazíamos algumas trocas no momento, para que os exercícios decorressem de forma fluída e dentro da normalidade.

No computo geral, os alunos estiveram praticamente sempre motivados e empenhados nas tarefas que lhes foram solicitadas, um fator determinante e facilitador para haver aprendizagem, o que impulsionou uma evolução positiva da turma. Como refere Rocha (2009), com um aluno motivado as atividades educativas fluem melhor e os objetivos são mais facilmente alcançados. Assim, conseguimos dar resposta às dificuldades iniciais sentidas pelos alunos, adaptando os exercícios fosse a criar regressões para os tornar mais simples ou progressões para aumentar o grau de complexidade, desenvolvendo as capacidades motoras dos alunos.

3.2.6.2. Balanço Desportos de Raquetes

O PNEF agrupou as modalidades de Badminton, Ténis de Campo e Ténis de Mesa, nos Desportos de Raquetes. Estas três matérias de ensino, segundo a Taxonomia de Fernando Almada, pertencem predominantemente ao Modelo Taxonómico dos Desportos de Confrontação Direta, uma vez que é privilegiado o contacto com o adversário, através de um objeto entreposto. Assim, há uma necessidade de realizar uma leitura constata do oponente, sendo que as principais variáveis em jogo dizem respeito aos meios de diálogo que existem com o oponente, através de uma oposição direta do mesmo (Almada et al., 2008).

Esta UD, teve início com a verificação das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das competências que possuíam, através da avaliação diagnóstica, para que fosse possível uma intervenção adequada nas aulas de EF, desenvolvendo uma série de competências essenciais e capacidades motoras básicas. A prática dos Desportos de Raquete implica além dos aspetos de ordem social, um grande benefício para os aspetos funcionais do ser humano inerentes ao desenvolvimento motor e à saúde (Vilani, 2006).

Assim, relativamente à preparação das aulas, estas foram planeadas de forma a contemplarem os objetivos e competências. Durante a lecionação das aulas, com os exercícios realizados pretendeu-se melhorar as ações e gestos técnicos, a posição base e as capacidades coordenativas com vista uma tomada de decisão e cooperação entre os pares. Para Greco (1998), o principal objetivo no início é desafiar o aluno a solucionar

problemas táticos e ao mesmo tempo desenvolver habilidades técnicas e capacidades coordenativas.

Para complementar as instruções verbais das aulas, recorreremos à utilização da demonstração, com os alunos mais proficientes a servirem como modelo de execução das tarefas. Esta estratégia de observação, ajuda os alunos a perceberem que se os colegas foram capazes de realizar corretamente a tarefa, também todos irão conseguir, seja com ajuda do professor ou colegas, seja alguma persistência. Isto porque, a demonstração é o motivo principal da transmissão de informação, elemento central no processo de aprendizagem, acerca de um conteúdo ou meta a ser ensinada (Tonello & Pellegrini, 1998).

É importante referir que uma das estratégias que foi utilizada e surtiu efeito, passou por organizar/rentabilizar o espaço definido para a leção do Badminton de maneira que todos os alunos estivessem em constante atividade e sem grandes pausas. Assim, o espaço disponível para a aula foi dividido em duas estações: a primeira de badminton e a segunda de ténis de mesa, com a turma dividida em dois grupos, cada um destes, em cada estação durante aproximadamente vinte minutos, e ao fim deste tempo trocavam de espaço. Na formação de grupos privilegiou-se os grupos heterogêneos, por estarem relacionados com um clima motivacional orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011) e ainda porque para além das aprendizagens, potencia o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012).

De uma forma geral, ambas as estações começavam com um jogo lúdico ou recreativo. No caso do Badminton, este incidia nos gestos técnicos realizados pelos alunos e no fornecimento de *feedbacks* sobre estes. Já, no Ténis de Mesa, uma das estratégias para manter os alunos em constante atividade, era o sistema de rotação pelas quatro mesas sempre adversários diferentes, e se eventualmente existisse uma mesa com três alunos, o elemento que estivesse de fora, arbitrava o jogo e contava os pontos, até chegar à sua vez de jogar. Um dos exercícios lúdicos “destruir a torre”, criado e adaptado, com recurso a copos de plástico, consistia em derrubar com o batimento de esquerda e direita, um conjunto de copos de plástico com o intuito de trabalhar a precisão, a força e a direção do batimento foi bem aceite pela turma. Por outro lado, também dava mais autonomia e liberdade aos alunos nesta estação, no sentido de que ficavam mais libertos para realizar as tarefas propostas, mas ao mínimo comportamento de desvio ou fora da tarefa, procurava logo intervir para que estas situações não tivessem repercussões. Na escola, é

fundamental que o Ténis seja disponibilizado de forma lúdica e que vise o desenvolvimento geral da criança, tornando-se um meio e não um fim em si mesmo (Pinto & Cunha, 1998).

Na parte do Badminton, houve uma certa preocupação em selecionar os exercícios de maneira a conseguir abordar e lecionar um momento mais técnico. Assim, foi utilizada uma metodologia de carácter analítico, com exercícios lúdicos das habilidades isoladas para que os alunos através da repetição aperfeiçoassem os aspetos técnicos, antes do jogo. Neste contexto, acabavam a estação, com dois ou três jogos de um contra um, contra diferentes colegas. Deste modo, ao trabalhar os gestos técnicos sob forma de jogo lúdico, deixava os alunos mais motivados e empenhados na realização das tarefas propostas, pois nem se apercebiam que através daquela situação estavam a aperfeiçoar determinado gesto técnico (ex: Exercício de limpar o lixo – obrigatório utilizar o gesto técnico do serviço no batimento).

O Ténis de Campo por não se tratar de um conteúdo nuclear para o 9º ano, foi abordado, como experimentação. Estas duas aulas decorreram bastante bem, e foram bem aceites pelos alunos principalmente por se tratar de uma modalidade nova e na qual não tinham tido qualquer contacto então. Nestas, foram abordadas principalmente: o desenvolvimento da posição base, o manuseamento da raquete e da bola, situações de jogo condicionado (jogo dos passes) e alguns gestos técnicos, tais como, o serviço e os batimentos de direita e esquerda.

Para além de todas estas estratégias, no decorrer destas aulas foi adotado o modelo de ensino *TGFU*. Através deste modelo a ordem de ensino de jogos, dá-se do mais simples para o mais complexo, atingindo ao final dessa sequência o jogo na sua forma oficial. Assim, o nível de complexidade dos jogos vai progredindo à medida que os alunos vão aprendendo. Começou-se por jogos simples e de pares para aperfeiçoamento dos gestos técnicos e táticos dos alunos. Isto porque como referem Mitchell et al. (2003) os jogos apresentam três níveis ao mesmo tempo com os objetivos táticos ofensivos e defensivos, e de decisão. Assim, utilizou-se o jogo de singulares/ pares como meio fundamental para a aprendizagem e aperfeiçoamento dos gestos e ações técnicas dos alunos. Assim, nestas formas de jogo é introduzido o jogo de forma modificada, e adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos (Griffin & Patton, 2005).

Em suma, acreditamos que conseguimos dar resposta às dificuldades iniciais dos alunos, e fomos capazes de diversificar e adaptar os exercícios, ao nível de proficiência dos alunos, tornando-os desafiantes, capazes de desenvolver, as capacidades técnico táticas dos alunos, nesta modalidade.

3.2.6.3. Balanço Basquetebol

O Basquetebol é uma modalidade que está inserida nos JDC, sendo um dos desportos mais praticados nas aulas de EF. O Basquetebol caracteriza-se por ser um desporto que exige dos seus praticantes um conjunto de aptidões físicas, perceptivas e cognitivas, face à alta intensidade, ao padrão de precisão ou de habilidades finas, dos membros superiores (Rose e Tricoli, 2005).

O processo de lecionação da matéria de Basquetebol, teve início com o diagnóstico das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das suas competências, indo ao encontro das AE para esta modalidade, para que com o decorrer das aulas, os alunos aprendam as técnicas e gestos complexos, que exigem um grande esforço de aprendizagem. Esta modalidade pode exercer uma importante função educativa, a partir do momento em que se percebe a possibilidade da sua prática desenvolver algumas qualidades sócio motrizes, como a solidariedade e o espírito de equipa (Paes, 1992). A iniciação do Basquetebol, em contexto escolar, deve ser encarada de forma lúdica pelos professores, de modo que os alunos possam participar e desenvolver as suas habilidades de forma espontânea (Andrade e Santana, 2013). Assim, os alunos realizam movimentos e fundamentos não para serem melhores do que o outro, nem ter maior rendimento, mas sim, de maneira lúdica, aprendendo e divertindo-se. Trabalhar as modalidades desportivas de forma lúdica leva a uma maior motivação por parte dos alunos, ao desenvolvimento das habilidades motoras, facilitando a relação professor-aluno.

Através da avaliação diagnóstica realizada no início desta UD, verificou-se que o nível de proficiência dos alunos da turma, era o introdutório, daí a preocupação de criar exercícios adequados. De acordo com Weineck (1991), esta modalidade exige o desenvolvimento de três capacidades motoras condicionais básicas: força, velocidade e resistência (aeróbia e anaeróbia). Quanto aos fundamentos básicos do jogo, estes representam as várias partes que compõem a modalidade propriamente dita (Coutinho, 2007). Na condição de representarem os gestos básicos que envolvem o jogo do Basquetebol, eles podem ser executados isoladamente ou combinados com outros fundamentos (Rose e Tricoli, 2005).

Consequentemente, em cada aula, eram utilizadas diversas condicionantes e progressões que tornavam mais fácil a compreensão dos alunos, para que estes pudessem alcançar o objetivo pretendido em cada conteúdo programático, aperfeiçoando ao mesmo tempo, as suas habilidades motoras e estimulando as suas competências cognitivas. Desta forma, optámos por abordar regularmente o modelo de ensino do TGfU através de situações de jogo reduzido ou condicionado.

A nível de organização das aulas, procurámos por diversas vezes recorrer à criação de equipas previamente formadas, para que estas fossem equilibradas e tivessem na sua constituição tanto alunos com mais dificuldades, como outros mais proficientes. Esta estratégia; fez com que houvesse cooperação e entajuda, beneficiando todos os alunos e deixando-os satisfeitos, pois enquanto uns tinham maior motivação e empenhamento motor nas tarefas, outros sentiam-se valorizados e importantes nas aulas. A este respeito, Rosado e Mesquita (2009), referem que através do reforço e encorajamento é possível promover experiências de sucesso porque os comportamentos que elogiam, incentivam e encorajam, opõem-se aos comportamentos que evidenciam os erros, promovendo assim, uma intervenção pedagógica diferenciada.

O Basquetebol é sem dúvida um dos desportos mais completos, uma vez que exige uma gama de habilidades motoras fundamentais e complexas, daí, a importância na aprendizagem motora do aluno e quando ensinado de forma lúdica, inclusiva e dinâmica, essencial para o enriquecimento do aluno no que diz respeito a aspetos sociais e emocionais. O jogo de Basquetebol requer uso da inteligência e rapidez de ação e raciocínio e através do jogo, os alunos desenvolverão vários aspetos como: físico, intelectual e mental.

Após a abordagem desta matéria de ensino, verificámos que a maioria dos alunos da turma evoluiu notoriamente a nível da compreensão tática do jogo, executando e utilizando corretamente as ações tático-técnicas do jogo, quer em contexto de jogo reduzido formal ou reduzido, conduzindo a uma maior fluidez e qualidade no jogo. Outro aspeto positivo, foi o ganho de competências dos alunos, na eficácia da tomada de decisão e na resolução de problemas inerentes ao jogo. Contudo, é também importante ressaltar, o ganho e desenvolvimento de certas competências sociais, como a interajuda e a cooperação entre os alunos.

3.2.6.4. Balanço Ginástica

A Ginástica é uma modalidade importante, devido à grande variedade de situações que utiliza e o seu alto valor educativo e formativo lhe conferem um caráter de base contribuindo para a formação multilateral do aluno (Albuquerque, 1995).

Na elaboração desta UD, foram abordados conteúdos da Ginástica de Solo, de Aparelhos e Acrobática, com vista a trabalhar e desenvolver as dificuldades diagnosticadas pelos alunos, ao nível das execuções técnicas da modalidade, nomeadamente, rolamento à frente e à retaguarda, a ponte, o salto de vela e o salto engrupado. Souza (1997), considera que a ginástica no contexto escolar é muito abrangente, e as possibilidades de movimento e expressão através da ginástica são diversas. A ginástica é uma atividade corporal completa, pois contribui para o desenvolvimento da criança, nos seus aspetos, motor, cognitivo, força e agilidade, e servem de base para a prática de outros desportos e atividades, além de benefícios como coordenação, confiança, disciplina, organização e criatividade.

No sentido de rentabilizar o tempo útil de aula, recorreu-se à estratégia de preparar, organizar e colocar todo o material necessário, no espaço destinado às aulas, durante os intervalos, contando assim, com a colaboração do meu colega de estágio e de alguns dos alunos da turma. Esta estratégia representa uma condição essencial para melhorar as aprendizagens, diminuindo a probabilidade de existência de comportamentos de desvio (Piéron et al., 1997).

No que respeita à organização, recorreremos a aulas organizadas por estações (habitualmente 4), para rentabilizar ao máximo o tempo de aula. Isto porque desde logo percebemos que aulas de 50 minutos, eram demasiado curtas para abordar os exercícios/elementos gímnicos de forma isolada. Assim, criamos grupos predefinidos para cada aula, para que não houvesse comportamentos de desvio, que colocassem em risco a segurança dos alunos, aquando da realização das tarefas. Logo na primeira aula, definimos e estabelecemos algumas normas de segurança obrigatórias para as aulas, para o transporte e arrumação do material, após a aula, tendo ficado estabelecido um grupo responsável, em cada semana.

Outra estratégia adotada foi a criação de material de apoio à aula, com a criação de fichas guia de execução dos elementos gímnicos, que continham: uma sequência de imagens do elemento gímnico, os aspetos técnicos importantes, os erros frequentes (a

evitar) e ainda a explicação da realização das ajudas. Estas fichas eram colocadas junto de cada estação para que os alunos tomassem conhecimento do que deveriam ou não fazer. Além disso, para maior segurança, determinou-se um dos colegas mais competente para providenciar as ajudas e correções. Com o passar do tempo, estas fichas foram uma mais-valia na percepção das componentes críticas do movimento, facilitando a sua execução mesmo, que fossem de uma complexidade alta.

No início da lecionação desta matéria de ensino, optou-se por abordar o MID, para que todas as componentes práticas da aula fossem devidamente assumidas e supervisionadas pelo professor, contribuindo para uma maior participação dos alunos. Nas primeiras aulas, alguns alunos recusavam-se a realizar alguns elementos gímnicos, porque não se sentiam à vontade, pelo que foi fundamental recorrer a uma comunicação mais pessoal com estes alunos, mentalizando-os que estavam reunidas todas as normas de segurança pré-estabelecidas e ainda a colaboração dos colegas e docentes, caso fosse necessário. Nestes momentos, são fundamentais os *feedbacks* motivacionais dados pelo professor, para encorajar/motivar os alunos são fundamentais. Segundo Batalha (2004), os *feedbacks* são importantes para os alunos sentirem que o esforço para aprender, é um momento importante no seu processo de formação.

Numa fase posterior, quando os alunos com mais receio, já conseguiam executar os exercícios, embora solicitando ajuda para se sentirem mais seguros, passou-se a utilizar o MD, realizando sequências de progressões dos elementos gímnicos, por exemplo, saltar do *reuther* para cima do plinto, embora com alguma ajuda do professor, para depois conseguir o elemento gímnico, na sua globalidade. Contudo, apesar de alguns alunos não terem conseguido realizar o salto entre mãos na totalidade, considero extremamente importante, terem perdido o receio de realizar ou executar alguns segmentos deste.

Quanto ao minitrampolim, os alunos com pouca noção corporal, não faziam a contração necessária para manter a extensão do corpo, durante a fase aérea. Desta forma, houve o cuidado em realizar alguns exercícios de solo, no início das aulas seguintes, como por exemplo, rolar pelos colchões mantendo o corpo em extensão e contração, de um lado para outro. Também, existiam alguns alunos que realizavam uma chamada no minitrampolim pouco vigorosa pois tinham medo de saltar muito, o que resultava num salto muito rasante, dificultando assim, a realização correta do salto engrupado.

Com o decorrer das aulas, foram visíveis melhorias significativas sobretudo ao nível dos rolamentos, uma vez que a maioria da turma não os executava corretamente ou

tinha receio de os realizar, nas primeiras aulas. De um modo geral, a maior parte da turma evoluiu bastante, tanto na Ginástica de Solo, como na de Aparelhos, fruto de uma boa organização, operacionalização e também das diversas estratégias aplicadas, ao longo das aulas.

3.2.6.5. Balanço Atletismo

O PNEF incluiu a matéria de ensino de Atletismo, nos planos curriculares da EF, dos vários ciclos de ensino, devido à sua importância. O Atletismo é considerado o precursor das modalidades desportivas, uma modalidade estruturante para todos e para toda a vida, em qualquer idade, em todos os lugares é possível caminhar, correr, saltar e lançar (Barros, 2012).

De acordo com Rolim e Colaço (2002), ao lecionar o Atletismo na escola temos uma ferramenta poderosa que dá a vantagem de desenvolver as principais capacidades motoras condicionais e coordenativas como a força, a resistência, a velocidade, a flexibilidade, a coordenação, o equilíbrio, entre outras.

Esta UD, teve início com a verificação das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das competências motoras e coordenativas, para uma intervenção pedagógica no sentido conseguir colmatar algumas dessas dificuldades iniciais.

Esta foi sem dúvida, a matéria de ensino onde sentimos mais dificuldades para motivar os alunos pois a maior parte deles não tinha qualquer tipo de interesse pela mesma. Perante isto, cabe aos professores encontrar soluções e estratégias para tornar as aulas mais atrativas, motivadoras e competitivas. Oliveira (2006), refere que na escola, a opção metodológica mais utilizada para o ensino do desporto nas aulas de EF, é o jogo recreativo. Neste seguimento, Filho (2001), considera que a prática pedagógica de Atletismo não deverá estar direcionada para o desenvolvimento do rendimento atlético, mas sim estar direcionada para a educação plural, despertando a criatividade, a sociabilidade e a participação dos alunos através de situações lúdicas.

Assim, para a elaboração desta UD foram planeadas atividades pedagógicas relacionadas com as diferentes disciplinas abordadas, nomeadamente, corridas, saltos e lançamentos, de forma a desenvolverem habilidades físicas e motoras, a cooperação e o respeito pelas regras.

Em relação à organização das aulas, estas foram lecionadas sobretudo por estações, com o objetivo de serem sempre diversificadas e atrativas para os alunos e conseqüentemente com menos desmotivação e comportamentos de desvio. Neste registo, as aulas decorreram grande parte das vezes muito bem e conseguimos atingir os objetivos propostos para as mesmas.

Assim, uma das estratégias passou por adicionar uma competição interna, para ver qual ou quais os alunos que conseguiam: correr até à meta o mais rápido possível, saltar o mais longe possível e lançar os engenhos o mais longe possível. Esta competição saudável, acabou por trazer maior motivação no sentido que todos queriam vencer os colegas ou melhorar a sua marca pessoal. Além disso, outra estratégia utilizada, foi a marcação dos saltos com um giz no chão, com a respetiva medição através de uma fita métrica, que se encontrava colada ao piso, para medir a distância do salto. Assim, o aluno que ficava de fora (podia ser desse grupo ou aluno dispensado da componente prática da aula) ia registando os valores obtidos. Deste modo, o objetivo dos alunos era melhorar a sua marca anterior, tentando encontrar os seus próprios limites.

Relativamente aos lançamentos, foram criadas diferentes zonas de receção do engenho, sendo que quanto mais longe este estivesse, maior seria a pontuação do aluno, fazendo com que ao fim de 2/3 lançamentos, o aluno com mais pontuação, seria o vencedor. Em algumas aulas, optamos por alterar a dinâmica do exercício, criando grupos, onde todos os alunos lançavam o engenho, sendo a soma das pontuações, o resultado vencendo assim, a equipa que averbasse mais pontos. Outra das variantes utilizadas, foi a existência de um número de pontos obrigatório (ex: 150 pontos), se o aluno na soma dos seus lançamentos, averbasse valores inferiores ou superiores ao número não contava a sua pontuação, ou então, caso nenhum aluno chegasse ao número exato de pontos, vencia aquele que estivesse mais perto de chegar ao número na diferença de pontos averbada, pelos pontos pretendidos. Nas aulas de salto em altura optámos por utilizar diferentes variantes no mesmo exercício, passando do nível altamente simples para o mais complexo, do género: 1-Sem corrida preparatória, realizar a técnica de tesoura; 2-A partir de uma corrida em curva, realizar chamadas seguindo de impulsão com o objetivo de tocar num objeto que está num sítio elevado; 3-A partir de uma corrida oblíqua de 4 passos, salta junto ao primeiro poste, elevando primeiro a perna mais próxima do elástico e depois a perna de chamada; 4-Realizar o salto de tesoura com uma pequena corrida de balanço e chamada junto ao 1º poste. Consoante o nível atingido pelos

alunos, passavam para a variante seguinte ou então permaneciam a trabalhar a mesma tarefa.

Nas demonstrações dos exercícios foi quase sempre utilizado o método parcial-analítico, em que os exercícios eram divididos por partes para que os alunos os observassem, compreendessem e só depois exercitassem corretamente os gestos técnicos.

No que respeita aos modelos de ensino predominantemente utilizados, estes balizaram-se essencialmente no MID e no MED. Numa fase inicial da lecionação, o MID foi o modelo de ensino adotado, em que houve necessidade de estabelecer regras e outras rotinas, para uma rentabilização do tempo de empenhamento motor dos alunos. O MED não foi dinamizado no seu todo, mas sim alguns pressupostos, com particular ênfase na parte da distribuição de tarefas aos alunos e na diversidade de funções (praticante, estatística; árbitro; registador, ...), levando a que o professor tivesse um papel mais voltado para o controlo e gestão de eventuais comportamentos de desvio, por parte dos alunos. Estas tarefas ficaram a cargo dos alunos dispensados da componente prática da aula. Deste modo, eram eles que davam o sinal de partida nas corridas de velocidade e barreiras, faziam a contabilização dos pontos nos lançamentos (em local seguro) e procediam à medição e registo dos saltos averbados pelos seus colegas nas respetivas tabelas. Assim, quando fossem realizar as próximas aulas estavam dentro das dinâmicas criadas e tinham referências dos melhores saltos e pontuações dos colegas. Posteriormente numa das aulas, com as marcas averbadas pelos alunos ao longo de todas as aulas, decidimos fazer um balanço, estabelecendo uma comparação entre os primeiros e últimos registos. Além disso, comparámos as melhores marcas das aulas com os recordes mundiais da categoria.

Houve também, uma grande preocupação na criação e disponibilização de materiais alternativos para a lecionação do Atletismo, pois aqueles que tínhamos ao dispor, não eram os mais indicados, ou estavam degradados. Assim, foram improvisadas bolas (com jornais, brita, fita de pintor e meia liga) com aproximadamente o peso de um quilo, cujo objetivo era que os alunos conseguissem manusear mais facilmente o engenho, numa fase inicial do processo de ensino-aprendizagem, e ainda, tivessem acesso a diferentes engenhos para compreenderem o quanto isso afeta a cadeia cinética, na execução do movimento na altura, no ângulo e na velocidade de saída do engenho.

Assim, consideramos que apesar de alguma resistência inicial por parte dos alunos nesta matéria de ensino, houve uma melhoria geral da turma nas suas capacidades motoras. Esta evolução dos alunos, em parte está ligada à forma como estes aderiram às estratégias pedagógicas, introduzidas nas aulas, que elevaram consideravelmente, os índices de motivação nas tarefas propostas, melhorando assim, a sua condição física e formação geral.

3.2.6.6. Balanço Orientação

A Orientação enquadra-se no grupo taxonómico dos Desportos de Adaptação ao Meio (DAM), que possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento da compreensão do meio envolvente, a capacidade de otimizar a aptidão de evoluir, a capacidade de compreensão e a capacidade de leitura do contexto (Almada et al. 2008).

A escolha de lecionar Orientação, adveio do facto da turma ter tido pouco contacto com esta matéria de ensino, durante o seu percurso escolar, mas também para evitar a monotonia das mesmas modalidades a serem lecionadas no 2º período. Assim, a Orientação foi lecionada com o Basquetebol, em aulas politemáticas, com a turma dividida em dois grupos, trocando entre si, a meio da aula.

Deste modo, decidimos abordar a Orientação de forma diferente e inovadora, através da aplicação – “*iOrienteering*”, que tinha grandes valências na sua utilização, tais como: a criação sistemática de novos pontos, que podem ser criados e concebidos pelos próprios alunos, utilizando poucos recursos (câmara fotográfica do telemóvel, mapa do espaço da escola e computador), de fácil acesso e utilizando os meios tecnológicos em contexto educativo. As novas tecnologias devem ser equacionadas como uma ferramenta de promoção, transformação e mudança e rotura (Lopes et al., 2017).

Como era tudo muito novo para os alunos, estes foram instruídos acerca da rosa dos ventos, aprenderam a orientar-se pelo mapa e a utilizar a técnica do polegar, para saberem ler e interpretar o mapa da escola e desenharem um croqui da sala de aula e da escola. Desta forma, a matéria de Orientação foi ensinada por etapas, em que num primeiro momento, os alunos utilizaram a aplicação em ambiente seguro e em espaços conhecidos, de tal forma que o professor pudesse observar e corrigir em tempo real, o seu desempenho. A partir da segunda aula, já houve um aprofundamento das noções da etapa anterior, com exercício em ambientes mais vastos, conhecimento básico do desporto de

Orientação como praticante e organizador; estudo da bússola e técnicas básicas. Camargo (2004), refere a Orientação como um desporto onde os praticantes visitam pontos de controle, marcados num mapa, com uma ordem previamente definida, onde o orientador é obrigado a trabalhar as suas inteligências múltiplas, para interpretar o mapa, tomar decisões, observar a natureza, ou seja, ter noções de espaço, manter o equilíbrio do corpo, emocional e psicológico, definir o espaço e o tempo.

Relativamente à operacionalização, o uso do telemóvel foi uma alternativa aliciante para os alunos, uma vez que preferiram o uso deste e da aplicação, em vez do mapa e da bússola. Através deste recurso, os alunos demonstraram uma certa autonomia e sentido de responsabilidade, fazendo uma leitura, interpretação e observação dos mapas/croquis, em tempo real, desenvolvendo assim, a capacidade de orientação espacial e tomadas de decisão constantes, permitindo a realização das tarefas de forma mais vigorosa ou mais tranquila, adaptada, a todos os níveis de proficiência. Também, o facto de haver uma tabela com os tempos averbados e respetivos nomes dos alunos, revelou-se um elemento motivacional extra e alguma competição. Através das atividades do desporto Orientação, pode-se trabalhar a interdisciplinaridade e a organização de um projeto de ensino, porque na prática, o praticante precisa conhecer todos os conteúdos programáticos escolares para desencadear todas as nuances da atividade desportiva (Hernández e Ventura, 1998).

Em relação aos modelos de ensino utilizados, estes incidiram sobretudo no MID e no MD. Numa fase inicial, foi utilizado o MID visto a pouca prática com a orientação e os problemas da aplicação, na leitura do percurso ou nos erros aleatórios relacionados com o GPS, sendo necessário intervir várias vezes, fosse a solucionar o problema ou arrançando outra alternativa, como por exemplo um mapa do percurso em papel. Depois, com uma maior familiarização dos alunos com a modalidade e com a aplicação, foi introduzido o MD, pois as progressões na extensão e complexidade dos percursos eram fundamentais para os alunos melhorarem a leitura e interpretação do mapa/croqui, tomar as melhores decisões possíveis para completar o percurso no menor tempo possível e sobretudo para torná-los mais autónomos e motivados nas tarefas, evitando a monotonia dos mesmos percursos.

Uma das estratégias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem da Orientação, foi a montagem de duplas com um telemóvel, para evitar que todos os alunos estivessem a utilizar o telemóvel, criando dinâmicas de grupos, onde um dos alunos ficava

a ler o mapa num passo mais lento e o segundo aluno tentava descobrir o local da baliza, consoante a visualização rápida do mapa. Por vezes, quando os alunos eram rápidos na realização do percurso, eram solicitados a realizar um segundo e terceiro percurso e por fim o percurso *SCORE* (os alunos montam a melhor estratégia para atingir um determinado número de pontos no menor tempo possível). Apesar desta estratégia desvirtuar um pouco, os objetivos da Orientação, que é procurar as balizas em lugares desconhecidos, observávamos que os alunos exprimiam muito entusiasmo, empenhamento motor e esforço na realização das tarefas, obrigando-os a estarem atentos à ordem das balizas porque, apesar dos pontos no mapa não trocaram de sítio, a ordem era alterada progressivamente de percurso para percurso, que se por acaso os alunos trocassem a ordem de um *checkpoint*, era mencionado na aplicação, o tempo final averbado pela dupla.

Assim, consideramos que a lecionação desta matéria à turma foi uma grande surpresa porque verificámos que, apesar dos alunos não terem qualquer tipo de contacto prévio com esta matéria de ensino, demonstraram grande interesse e elevados índices de motivação, ao longo da sua abordagem. Além disso, as estratégias utilizadas no decorrer das aulas permitiram variar as situações e os contextos em que os alunos se encontravam, fazendo com que o espaço envolvente da escola fosse desconhecido, pois as situações que encontravam eram altamente imprevisíveis e diferenciadas e a utilização do telemóvel durante a realização das tarefas foi um aspeto inovador e encorajador para os alunos.

3.2.6.7. Balanço Futebol

O Futebol é o desporto mais popular do mundo, pertence aos JDCl, que coloca duas equipas em confronto, sendo utilizado em quase todas as escolas como ferramenta de EF. Para Macedo (2006), o Futebol na escola pode estimular no aluno o prazer pela atividade física, que pode garantir uma melhor qualidade de vida, pode ser utilizado como projeto educacional, com poder disciplinador, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos e participativos.

O ensino da matéria de ensino de Futebol teve início com a verificação das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das competências individuais, quer a nível técnico quer tático, para que com o decorrer das aulas essas dificuldades iniciais fossem corrigidas e ultrapassadas, tornando a aula e os jogos mais fluídos e atrativos.

Ao nível do planeamento e operacionalização das aulas, foram realizados e dinamizados exercícios adequados ao nível dos alunos com objetivo de envolvê-los nas ações do jogo, como um meio de transformação para o jogo. Assim, no decorrer das aulas foi utilizado o método global/complexo para trabalhar os gestos técnicos através de situações pré-desportivas de forma a evoluir progressivamente para o jogo formal. Para tal, foram utilizadas diversas condicionantes e progressões, de modo a tornar mais fácil a compreensão do aluno para que este pudesse alcançar o objetivo pretendido em cada conteúdo programático, aperfeiçoando as suas habilidades motoras e estimulando as suas competências cognitivas. Para isso, recorri frequentemente ao modelo de ensino do *TGfU*, através de situações de jogo reduzido ou condicionado (4vs4, 5vs5, 6vs6 e 7vs7), de forma a resolver determinados problemas táticos comuns a toda a turma, por exemplo, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, obrigando os alunos a tomarem decisões de forma a resolver problemas, em contexto de jogo.

As primeiras aulas não correram muito bem, pois alguns dos alunos federados nesta modalidade tinham atitudes muito individualistas, fazendo pouco uso dos seus colegas para trabalhar o jogo, existindo assim, muito pouca cooperação. Nas aulas seguintes, insistimos na necessidade de cooperação entre todos, tanto nos exercícios, como nas situações de jogo, fazendo-os entender que seriam avaliados na cooperação e não na “competição”. Assim, com o passar do tempo esta atitude inicial, foi sendo ultrapassada, passando a haver uma maior cooperação entre todos. Em consequência disto, foram criados grupos equilibrados, com um aluno federado em cada um dos grupos. Se por acaso fossem os alunos a formar as equipas, os mais proficientes eram nomeados para “capitães de equipa” (para que ficassem em equipas diferentes) e escolhessem os colegas de equipa. Esta estratégia, criou uma maior motivação e empenhamento motor nas tarefas e ainda proporcionou um maior sentido de valorização de alguns alunos.

Além disso, em algumas aulas, como havia alunos em diferentes níveis, a estratégia foi a criação de grupos homogêneos na proficiência, ficando cada grupo num meio-campo a realizar exercícios diferentes adequados às suas capacidades, para que com o passar do tempo, experimentassem diferentes progressões ou regressões, atingindo assim, boas dinâmicas nas tarefas propostas. Neste sentido, houve sempre a constante preocupação de criar exercícios que fossem adequados aos diferentes níveis de proficiência dos alunos da turma. Desta forma, esta matéria de ensino foi lecionada recorrendo a exercícios mais analíticos: de passe e receção, drible, condução e de

finalização, uma vez que grande parte da turma se encontrava no nível introdutório, era importante a melhoria destes aspetos, para conseguirem sucesso nas situações de jogo. Relativamente à organização das aulas foram organizadas competições através de torneios intra turma, recorrendo a situações de jogo reduzido, condicionado e formal. Durante as aulas recorreremos frequentemente ao modelo de ensino do *TGfU*, através de situações de jogo reduzido ou condicionado (4vs4, 5vs5, 6vs6 e 7vs7), de forma a resolver determinados problemas táticos comuns a toda a turma, por exemplo, ao nível da ocupação racional do terreno de jogo, obrigando os alunos a tomarem decisões de forma a resolver problemas, em contexto de jogo.

De um modo geral, consideramos que os objetivos propostos para esta UD foram atingidos, e que a maioria da turma evoluiu consideravelmente, no que concerne aos aspetos técnicos do Futebol e ao nível da cooperação, que inicialmente era inexistente e nas últimas aulas passou a ser bastante recorrente no seio dos grupos formados.

3.2.6.8. Balanço Atividades Rítmicas e Expressivas

A lecionação desta matéria de ensino proporciona trabalhar e desenvolver diferentes áreas de competências, nomeadamente, a saúde, o bem-estar, a consciência, as relações interpessoais, o desenvolvimento pessoal, a autonomia e ainda a sensibilidade estética e artística (Portugal, 2017b). Estas matérias exigem um movimento e um conhecimento do próprio corpo que poderá trazer inúmeros benefícios para o ser humano, bem como para a abordagem de outras matérias de ensino, na aula de EF.

O ensino da matéria de ARE-Dança, teve início com a verificação das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das competências que possuíam, verificando-se que a turma se encontrava no nível introdutório, com exceção de dois alunos. Consequentemente, os objetivos desta UD prenderam-se com a melhoria de todos os aspetos avaliados ao nível da avaliação diagnóstica, relativamente à expressividade, ao domínio corporal, à exploração do espaço, à relação música/movimento e ao contacto com o parceiro.

Esta matéria de ensino era aquela em que me sentia menos à vontade, pois não tive muitas vivências da mesma, ao longo do meu percurso académico e não possuo grande aptidão para a mesma. No entanto, esta lacuna fez-me sair da minha zona de conforto e ir ao encontro de estratégias para tornar a minha intervenção o mais competente e eficaz possível, mesmo que isto resultasse em trabalho acrescido da minha parte.

Assim, antes de lecionar qualquer uma das aulas de ARE-Dança, houve um trabalho prévio de preparação, com recurso a todo o material didático das aulas do 1º ano do Mestrado, para relembrar e aprofundar os meus conhecimentos e, por conseguinte, transmiti-los aos alunos. Além disso, foi imprescindível a criação de um documento “Material Audiovisual de Apoio à Aula”, como um pré-impacto à aula, com os respetivos movimentos, enviado aos alunos via Plataforma *Google Classroom*. Esta última estratégia surtiu efeito, pois os alunos ao tomarem conhecimento do documento, praticavam os passos das coreografias de forma isolada e juntos, facilitando assim, a tarefa do professor, no processo E-A. Neste sentido, o papel do professor passa por criar, continuamente, as oportunidades para essa experimentação e crescimento (Joyce, 1993).

Outra estratégia que se revelou eficaz, foi recorrer aos alunos com maior proficiência na execução de certos passos, fazerem a demonstração aos restantes alunos da turma. Em sequência disso, houve tempo para o professor ajudar individualmente, os alunos com mais dificuldades, dar alguns feedbacks orientadores e ao mesmo tempo conseguir controlar os comportamentos desviantes de alguns alunos. Desta forma, numa fase inicial adotou-se o estilo de comando em que eram definidas e orientadas as ações a realizar, corrigindo-se os erros/falhas, pretendendo-se um maior controle da turma e ainda um maior tempo de empenhamento motor. Nestas aulas, alguns alunos sentiam muita vergonha ou receio, dançar à frente dos colegas, pelo que os exercícios planeados para a primeira aula, englobaram a exploração das diferentes formas de organização, onde os alunos tinham de deslocar-se à vontade pelo espaço definido ao som da música e quando esta parasse, tinham de colocar-se na formação pedida. O professor deve ser para os alunos um indutor de confiança, providenciando a abertura necessária para o pensamento crítico (Nunes, 2021), pelo que a atenção deve ser orientada, o mais possível, para as necessidades individuais de cada aluno, conduzindo-os na exploração das suas emoções através de movimento. (Buckroyd, 2000).

Seguidamente, optou-se pelo estilo de ensino por descoberta, onde através da articulação música e movimento, os alunos procediam à criação de uma coreografia, utilizando os movimentos locomotores e explorando o espaço de aula, para realizarem e apresentarem uma coreografia em grupo. Corroborando, Marques (2016), afirma que o desenvolvimento da criatividade é um trabalho contínuo, na dança, se elabora através de sequências de movimento, com exercícios de improvisação e composição e através

observação dos colegas e da reflexão sobre os exercícios realizados, os alunos desenvolvem o seu pensamento crítico (Leandro et al., 2018).

Por outro lado, numa fase inicial das danças tradicionais, nomeadamente “Regadinho”, os alunos demonstraram alguma aversão ao contacto com o colega, pelo que a estratégia adotada foi abordar os passos de forma individual, introduzindo depois, o trabalho de pares. Os pares eram escolhidos pelos alunos de forma que se sentissem mais confortáveis, mas como havia mais rapazes do que raparigas, alguns dos pares eram dois rapazes, causando algum desconforto, uma vez que um dos dois, teria de fazer de “Maria”, deixando assim os alunos mais à vontade, encarando a troca de papéis com alguma “ironia saudável” à mistura. A dança tradicional possibilita: descobrir de forma simples e lúdica a riqueza do movimento e o prazer de dançar; o espírito de grupo e de partilha; desenvolver a escuta, a atenção aos outros, o respeito e a tolerância; incentivar o intercâmbio, a comunicação e a colaboração num projeto comum; descobrir e valorizar a cultura tradicional de cada país, através da música e da dança (Fontana & Sébire, 2017).

Concluindo, houve uma grande evolução da turma, em relação à avaliação inicial realizada, sendo notórias as melhorias no receio/vergonha em dançar à frente da turma, na aversão ao toque dos colegas, como também na relação música-movimento e na expressividade com que todos os alunos encaravam as coreografias propostas. A Dança na escola é um excelente meio não só, do desenvolvimento motor e das capacidades imaginativas/criativas, mas também um meio de controle do insucesso e do desenvolvimento escolar, favorecendo a integração escolar (Silva, 2007).

3.2.7. Processo de Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação é um processo que permite regular o E-A, orientando o percurso escolar dos alunos, certificando as aprendizagens desenvolvidas, através de uma intervenção pedagógica contínua, com o fim de melhorar o processo E-A. Nesta perspetiva, a avaliação é um processo contínuo e sistemático, pelo que não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada porque faz parte de um amplo processo de ensino-aprendizagem (Haydt, 2004).

De acordo com Nobre (2015), a avaliação educativa é uma prática social que está ligada às teorias da investigação educativa, ao ensino e aprendizagem, à inovação e organização escolar e ao currículo. Deste modo, a avaliação é parte integrante do processo educativo, encontra-se ligada ao processo E-A, não deve ser vista apenas como atribuição de notas, mas sim como meio de orientar a prática dos alunos de acordo com as suas necessidades (Simões, Fernandes & Lopes, 2014).

Também Prudente (2014), considera a avaliação como uma ferramenta pedagógica do processo ensino-aprendizagem que deve ser utilizada pelos docentes, não como meio de quantificar as aprendizagens dos alunos, mas desenvolvê-las. A este respeito, Simões, Fernando e Lopes (2014) consideram que a avaliação deve ser inovadora, levando os alunos a assimilarem informações e as utilizarem em contextos distintos e com adequação, de modo que os possibilite tomarem decisões.

Para Lopes (2014), a EF é o meio ideal para o desenvolvimento das aprendizagens como a autonomia, o espírito de iniciativa, a tomada de decisão, a resolução de problemas, a criatividade, a montagem de estratégias e a capacidade de adaptação a diferentes contextos. Assim, mais do que quantificar os conhecimentos dos alunos, a avaliação deve incidir no desenvolvimento das suas competências.

A avaliação pode ser realizada interna e externamente, mas o nosso foco será a avaliação interna, contemplando os três momentos, designadamente a Avaliação Diagnóstica (AvD), a Avaliação Formativa (AvF) e a Avaliação Sumativa (AvS) (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Segundo Darido (1999), já não se utiliza apenas o domínio motor para avaliar os alunos, mas passou-se a considerar o aluno na sua totalidade, nos aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores. A tabela que se segue, está de acordo com a perspetiva deste autor e apresenta os critérios de avaliação designados para o 3.º ciclo de ensino (7.º, 8.º e 9.º), utilizados pelo grupo de EF da EBSAAS, divididos em três domínios, nomeadamente: (1) o domínio cognitivo, (2) o domínio psicomotor e (3) o domínio atitudinal.

7º, 8º e 9º Anos		Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Domínios/ Temas/ Módulos	Conhecimentos, capacidades e atitudes Áreas de competência do Perfil do aluno (ACPA)	Instrumentos de avaliação e ponderação	
Competência Cognitiva	<p>Área dos Conhecimentos – Saber saber (ACPA - A, B, C, D, E, F, G, H, I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquisição e aplicação de conhecimentos. - Compreensão, interpretação e expressão oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teste Escrito e/ou Trabalho de Grupo, e/ou Intervenções / Questões de Aula e/ou Relatórios de Aula e/ou Fichas de Observação e Registo e/ou Funções de Arbitragem e/ou Atividades de Organização / Apoio da aula de EF (15%) 	
Competência Psicomotora	<p>Área das Atividades Físicas – Saber fazer (ACPA - A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de Aula - Empenhamento Motor / Habilidades Motoras Técnico / Táticas e Desportivas. <p>Área da Aptidão Física – Saber fazer (ACPA - D, E, F, G, I, J)</p> <p>Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação e Registo da prática motora geral e específica e/ou Grelha de Observação e Registo da avaliação técnico/tática das AFD abordadas (50%) - Bateria de Testes do programa <i>FitEscola</i> e/ou Grelha de Observação e Registo do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (10%) 	
Competência Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> - Saber ser / saber estar (ACPA: C; D E; F; G; j) - Responsabilidade - Empenho/participação/autonomia - Respeito/cooperação 	<p>Grelhas de observação (25%)</p>	

Figura 4 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física

Como podemos verificar, o domínio cognitivo é o que abarca menos percentagem, com um total de 15% para: (1) um teste escrito e/ ou (2) um trabalho de grupo e/ ou (3) intervenções/ questões de aula e/ ou (4) relatórios de aula e/ ou (5) fichas de observação e registo e/ ou (6) funções de arbitragem e/ ou (7) atividades de organização e/ ou (8) apoio da aula de EF.

Já, o domínio psicomotor destaca-se em relação aos outros, com um total de 60%, sendo 50% para a grelha de observação e registo da prática motora geral e específica e/ ou grelha de observação e registo da avaliação técnico-tática das Atividades Físicas Desportivas abordadas e 10% para a Bateria de Testes do programa FITescola e/ ou grelha de observação e registo do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas.

Relativamente às competências atitudinais, um total de 25% para as grelhas de observação, mais concretamente ao nível da responsabilidade, empenho, participação, autonomia, respeito e cooperação dos alunos nas aulas.

A avaliação das aprendizagens na disciplina de EF, foi da responsabilidade dos docentes cooperante e estagiário constou de três modalidades distintas: 1) avaliação diagnóstica ou inicial, 2) avaliação formativa e 3) avaliação sumativa. Para a operacionalização destas modalidades de avaliação, tornou-se necessário criar instrumentos de avaliação adequados aos alunos.

3.2.7.1. Avaliação Diagnóstica

A AvD é uma importante ferramenta do processo de E-A, com o intuito de avaliar as potencialidades e fragilidades dos alunos, nas diversas matérias de ensino. O Despacho Normativo nº4/2011 de 2011, no seu ponto 18 refere que “A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular da turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa”.

De acordo com Pacheco (1994), a AvD, corresponde quer ao momento de avaliação inicial, quer ao momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos, os pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos. Deste modo, a AvD não deve ser realizada apenas no início das aulas, mas sim ao longo do ano letivo, antes da abordagem das modalidades desportivas para aferir os pré-requisitos dos alunos, permitindo adequar o nível de ensino às capacidades dos alunos e da turma.

Relativamente às AvD, foram realizadas ao longo de todo o ano letivo, na primeira aula de cada UD. Assim, foram designados instrumentos de avaliação para avaliarmos o domínio das atividades físicas, de acordo com as AE. Os instrumentos de avaliação das AvD foram elaborados pelo nosso NE, utilizando os parâmetros de avaliação mediante uma escala de *Likert* de 1 a 5 (1- Muito insuficiente; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4- Bom; 5- Muito Bom) (Apêndice 5).

Para a AvD da Aptidão Física, o recurso utilizado foi a bateria de testes do projeto EFERAM-CIT, também utilizado nas outras escolas, com a avaliação da composição corporal (peso, altura, IMC, perímetro da cintura e percentagem de massa gorda), da

aptidão neuromuscular (impulsão horizontal, flexibilidade dos membros inferiores, flexibilidade dos ombros, agilidade, abdominais, flexões de braços, velocidade, impulsão vertical) e da aptidão aeróbia (vaivém). Nestas avaliações contamos com a colaboração dos outros NE, de estudantes e de docentes da UMA.

Em relação aos Desportos de Raquete, Voleibol e JDCI, realizamos a AvD em dois momentos, nas duas primeiras aulas. Para a AvD na matéria de ensino de Voleibol utilizámos situações de jogo reduzido 2x2, sendo possível avaliarmos o nível de manuseamento da bola, a ocupação racional do espaço de jogo, a orientação dos apoios, os deslocamentos e a execução dos gestos técnicos mais adequados (toque de dedos, manchete, serviço por baixo e remate). Nos Desportos de Raquete utilizámos situações de 1x1, tendo aferido o nível do manuseamento e pega da raquete, a execução de gestos técnicos (serviço, *lob*, *clear* e remate), os deslocamentos, a adoção de uma posição base e o conhecimento das regras do jogo.

Nos JDCI, mais concretamente no Basquetebol, utilizámos situações de 3x3 e no Futebol situações de GR+4x4+GR. Foi possível avaliarmos os alunos ao nível da manipulação do objeto de jogo (bola), ocupação racional do espaço, a reação à perda da bola, ações de cooperação e correta aplicação dos gestos técnicos fundamentais (passe, receção, condução e remate), nomeadamente o passe, receção, condução/drible e remate e o conhecimento das regras.

No Atletismo, realizámos um trabalho por estações onde foram abordadas as várias disciplinas do Atletismo, nomeadamente as corridas (velocidade, barreiras e estafetas), o lançamento do peso e os saltos (em altura e em comprimento). Na ginástica, optámos por efetuar estações, apresentando um conjunto de elementos gímnicos com progressões e/ ou regressões pedagógicas, mais concretamente na ginástica de solo e de aparelhos. Os elementos gímnicos em avaliação foram: o rolamento à frente, o rolamento à retaguarda, a ponte, o avião, o salto de vela e o salto engrupado. Foi também avaliada as ajudas dos alunos aos colegas, para perceber se estes conheciam, dominavam e aplicavam estas corretamente. Na matéria de ensino de orientação, os alunos foram avaliados ao nível da interpretação e leitura do mapa, identificação de pontos de referência no terreno, há competição no sentido de levar a criação de estratégias e escolha de trajetos mais eficientes e a cooperação na realização da tarefa.

É de salientar que depois da recolha e análise dos dados obtidos dos alunos e da identificação dos diferentes níveis de proficiência, procurámos ajustar e adaptar as aulas

subsequentes, de modo que os alunos pudessem efetivar as suas aprendizagens, conduzindo-os ao seu desenvolvimento.

No que concerne à AptF, a avaliação inicial ocorreu no início do ano letivo e a avaliação final da AptF, na segunda semana de aulas do 3.º período, onde foram cumpridos todos os procedimentos que haviam sido desenvolvidos no primeiro momento de avaliação. Com esta avaliação pretendeu-se aferir as melhorias evidenciadas pelos alunos no que concerne aos parâmetros da aptidão neuromuscular, composição corporal, aptidão aeróbia e do teste *Star Excursion Balance Test (SEBT)*.

3.2.7.2. Avaliação Formativa

A AvF é aquela em que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, adaptando o ensino às diferenças individuais. Para Ribeiro (1999), AvF é fundamental, tem lugar tantas vezes quantas o professor entender e pretende “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções”. Assim, a autora considera que este tipo de avaliação fornece um feedback importante, ao professor e ao aluno, do sucesso atingido, mas os resultados não devem ser utilizados na quantificação do processo ensino-aprendizagem porque essa tarefa faz parte da avaliação sumativa.

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

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014), a AvF fornece informações relativas ao progresso do processo E-A, contribuindo para melhorar a aprendizagem. Complementando, Fernandes (2021) afirma que a AvF é um processo pedagógico, integrado nos processos de E-A, contínuo, com o propósito de apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. Além disso refere que, através desta os professores recolhem informações, dão feedbacks aos alunos dos seus esforços, tornando-os mais ativos e participativos na resolução das tarefas propostas.

Para cumprir o processo de AvF, ao longo do ano letivo, foi utilizada uma tabela de avaliação formativa, onde os alunos foram observados e avaliados, ao longo das aulas, de forma contínua e sistemática, nas habilidades motoras, na motivação, na responsabilidade, no empenho, na participação, na autonomia, no respeito e na

cooperação. Além disso, no fim de cada aula, avaliámos o nível de conhecimentos dos alunos, através de questões, reflexões críticas e esclarecimento de dúvidas, alusivas aos conteúdos abordados nas matérias de ensino. Também, os alunos dispensados da componente prática das aulas de EF, realizavam questões aula, fichas de observação e registo, arbitragem, trabalhos de grupo e auxiliavam ao professor.

Relativamente ao domínio das atitudes e valores, a turma comportava-se de forma exemplar e mostrava interesse nas aulas, sobretudo os alunos com mais dificuldades que se esforçavam na realização das tarefas propostas, como os alunos mais proficientes eram incentivados a cooperar com os colegas.

Durante este ano letivo houve dois momentos de avaliação intercalar, um no primeiro semestre, através de uma classificação quantitativa e outro no segundo, através de uma avaliação qualitativa. Estes momentos de avaliação são fundamentais não só para os docentes, como para os EE, acompanharem de perto toda a evolução ao nível do processo E-A dos alunos.

3.2.7.2. Avaliação Sumativa

De acordo com o número 3 do artigo 24º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, a AvF “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. É o balanço geral das aprendizagens e competências adquiridas e acontece no final de um período.

Para Pacheco (1994), a avaliação sumativa está ligada à medição e classificação, ou seja, ao grau de consecução dos objetivos/competências no final do processo avaliativo. Também Ribeiro (1999), afirma que a avaliação sumativa corresponde, a um balanço final, a uma visão de conjunto, relativamente a um todo, onde foram feitos balanços parcelares. Deste modo, a avaliação tem finalidade a tomada de decisões, em diferentes momentos, antes, durante ou no final do processo de ensino aprendizagem.

Para realizar a AvS foram novamente utilizadas as tabelas da AvD, no sentido de aferir a evolução dos alunos, ao nível das atividades físicas, capacidades e atitudes.

Relativamente ao domínio cognitivo, em vez de um teste escrito, avaliamos os conhecimentos dos alunos ao longo de todo o ano letivo, nas diversas matérias de ensino, através de trabalhos de grupo, relatórios de aula, questões relacionadas com as matérias e conteúdos de ensino abordados, funções de arbitragem e atividades de apoio à aula.

Em relação ao domínio atitudinal, este foi avaliado, ao longo do ano letivo, através do empenho, responsabilidade, participação, autonomia, respeito e cooperação dos alunos constatando-se algumas evoluções.

No que concerne ao domínio psicomotor, as componentes motoras e as ações técnico-táticas foram avaliadas através das avaliações (inicial e final), da Bateria de Testes do programa FITescola.

Todo o processo avaliativo exige coerência, imparcialidade e justiça, pelo que a reunião com o orientador cooperante foi deveras importante, não só pela nossa falta de experiência, como também para não nos deixarmos influenciar pelas relações criadas com os alunos da turma. Complementando Fernandes (2010), refere que a avaliação deve orientar-se por princípios que lhe confirmam exatidão, rigor, adequação ética, utilidade social e exequibilidade, critérios para uma avaliação de qualidade.

Assim, de um modo geral, a turma, evoluiu positivamente, nas matérias de ensino lecionadas.

3.3. Gestão do processo de Ensino-Aprendizagem no 2.º ciclo

Nas linhas programáticas do EP do MEEFEBS, estão definidos dois momentos de lecionação: a uma turma do 3º ciclo ou secundário, supervisionada pelos orientadores científico e cooperante e a uma turma do 2º ciclo do ensino básico. Assim, ao longo do meu EP, para além da lecionação a uma turma de 9.º ano de escolaridade, todos os estagiários tiveram de lecionar seis aulas de 50 minutos a uma turma do 2.º ciclo, neste caso do 5.º ano de escolaridade da EBSAAS. A lecionação neste ciclo tem como principal objetivo proporcionar aos estagiários o contacto com uma realidade diferente, logo alunos noutra nível de ensino, com diferentes características.

Antes da lecionação, reunimos com o professor de Educação Física, responsável turma que nos facultou algumas informações sobre as características dos alunos da turma, a disponibilidade dos dias e horário para a lecionação, os espaços de aula e ainda os exercícios mais adequados à turma. Assim, tendo em conta os conteúdos programáticos do 2ºciclo, começamos a definir objetivos e a planear as aulas.

Antes de iniciarmos a lecionação à turma do 5º ano de escolaridade, foram efetuadas duas observações ao professor de EF, nos dias 6 e 13 de fevereiro de 2023 que de uma forma

geral, permitiram aferir as competências da turma. Relativamente à lecionação, as aulas de EF foram divididas em três aulas semanais de 50 minutos, nomeadamente às segundas-feiras das 10h45 às 11h35 (Pavilhão Sul), às terças-feiras das 10h45 às 11h35 (Pavilhão Norte) e às quintas-feiras das 12h40 às 13h30 (Pavilhão Centro). A minha intervenção pedagógica decorreu entre o dia 13 de fevereiro e 20 de abril de 2023, com a lecionação de conteúdos alusivos ao Atletismo, Jogos Pré-Desportivos, à Ginástica, Futebol e Voleibol.

3.3.1. Caraterização da Turma

Relativamente à caraterização da turma do 5ºano, importa referir que a observação das aulas e todas as informações dadas pelo professor titular da turma foram relevantes. A turma do 5ºano era composta por 20 alunos, dos quais 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade. Destes, 4 alunos possuíam NEE, dificuldades ao nível do funcionamento intelectual, défice de atenção, hiperatividade e perturbações do espectro do autismo. Mas, não havia necessidade de diferenciação no processo de ensino-aprendizagem, apenas alguma atenção e cuidado na explicação dos exercícios.

Com as duas observações prévias realizadas à turma e algumas trocas de informação com o docente titular da turma, foi possível diagnosticar algumas caraterísticas da turma, ao nível das necessidades, fragilidades e potencialidades dos alunos, de um modo global e individual. Assim, o foco das observações foi perceber o nível de proficiência motora, a personalidade, o relacionamento interpessoal e comportamentos da turma.

Destes, 4 alunos possuíam NEE, dificuldades ao nível do funcionamento intelectual, défice de atenção, hiperatividade e perturbações do espectro do autismo. Mas, segundo o professor não havia necessidade de fazer diferenciação no processo de ensino-aprendizagem, mas ter alguma atenção e cuidado na explicação dos exercícios.

Relativamente à proficiência motora da turma, esta apresentava um nível deveras aceitável nas matérias de Ginástica e Atletismo, no entanto havia um grupo restrito (3 alunos) que possuíam algumas dificuldades, embora fossem bastante esforçados, em todas as tarefas que lhes eram propostas.

No que respeita às relações interpessoais, na sua grande generalidade a turma tem um bom relacionamento e convivência entre si, não se verificando, os habituais grupos de só rapazes ou só de raparigas, no entanto havia uma grande tendência para grupos em função das afinidades, onde se destacava um grupo de três raparigas e um rapaz.

Em relação ao comportamento e à personalidade dos alunos da turma, esta possuía um comportamento exemplar à exceção de um aluno, que era extremamente problemático e desestabilizador, capaz de arranjar conflitos por razões insignificantes, deixando a maioria da turma contra si, no decorrer da aula. Alguns elementos da turma, especialmente as raparigas, eram extremamente conversadoras no decorrer da explicação e execução das tarefas propostas, o que por vezes despoletava comportamentos de desvio.

Relativamente ao planeamento e lecionação das aulas, tendo em conta as características da turma, foi necessário realizar atividades motivadoras que despertassem a vertente competitiva entre os alunos.

Durante o tempo de instrução, alguns alunos tinham alguma dificuldade na compreensão das informações, tendo sido necessário, reduzir o tempo de instrução, ser mais claro, conciso e direto para rentabilizar ao máximo o tempo de aula e facultar aos alunos, um maior tempo de empenhamento motor.

3.3.2. Recursos espaciais

Os recursos físicos/instalações da EBSAAS, encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 2 - Recursos físicos da EBSAAS

Espaços	Matérias de Ensino
Campo 3	Futebol
Pavilhão Sul	Ginástica, Atletismo, ARE-Danças tradicionais
Pavilhão Centro	Jogos Pré-Desportivos
Pavilhão Norte	Voleibol

Relativamente aos recursos materiais, foram utilizados todos os materiais alusivos às matérias de ensino abordadas da disciplina de EF, que se encontram nas arrecadações do pavilhão da escola.

3.3.3. Cronograma das aulas

A turma do 5^o tinha no seu horário, três aulas de 50 minutos por semana, à segunda-feira das 9:55 às 10:45, à terça-feira das 10:45 às 11:35 e à quinta-feira das 12:40 às 13:30.

Relativamente às matérias de ensino a lecionar, em reunião com o professor titular de turma e os professores estagiários, ficou definido abordar no 2^o período, os Jogos Pré Desportivos, o Atletismo e a Ginástica, ficando para o 3^o período o Futebol, as Danças tradicionais e o Voleibol. A pedido do professor, foi-nos solicitado a lecionação da matéria de Ginástica, em aulas politemáticas, para dar mais ênfase aos conteúdos referentes à ginástica, no sentido de preparar os alunos para a prova de aferição, tendo por referência o PASEO e as AE, alusivas o 5.º ano de escolaridade. No que diz respeito às restantes matérias de ensino, o professor da turma deu-nos liberdade de escolha, então, em reunião com os professores estagiários, estabelecemos o seguinte cronograma:

Tabela 3 - Cronograma das aulas da turma de 2º ciclo da EBSAAS

Intervenção	Dia	Local	Matéria de Ensino	Professor Estagiário
1	30-01-23	Pavilhão S	Aula de Observação	Estagiário A
	31-01-23	Pavilhão N	Aula de Observação	
	06-02-23	Pavilhão S	Ginástica e Atletismo	
	07-02-23	Pavilhão N	Voleibol	
	14-02-23	Campo 3	Jogos Pré-Desportivos	
	20-03-23	Pavilhão S	Atletismo	
	21-03-23	Pavilhão N	Voleibol	
	27-03-23	Pavilhão S	Dança Tradicional	
2	30-01-23	Pavilhão S	Aula de Observação	Estagiário B
	06-02-23	Pavilhão S	Aula de Observação	
	13-02-23	Pavilhão S	Atletismo e Ginástica	
	16-02-23	Pavilhão C	Jogos Pré-Desportivos	

	06-03-23	Pavilhão S	Ginástica	
	15-03-23	Pavilhão C	Jogos Pré-Desportivos	
	23-03-23	Campo 3	Basebol e Frisbee	
	20-04-23	Pavilhão S	Ginástica	
3	06-02-23	Pavilhão S	Aula de Observação	Francisco Gouveia
	13-02-23	Pavilhão S	Aula de Observação	
	27-02-23	Pavilhão S	Atletismo e Ginástica	
	28-02-23	Pavilhão S	Voleibol	
	02-03-23	Pavilhão C	Jogos Pré-Desportivos	
	18-04-23	Campo 3	Futebol	
	24-04-23	Pavilhão S	Ginástica	
	27-04-23	Campo 3	Futebol	
4	31-01-2023	Pavilhão Norte	Aula de Observação	Estagiário C
	06-02-2023	Pavilhão Sul	Aula de Observação	
	07-03-2023	Pavilhão Norte	Voleibol	
	09-03-2023	Pavilhão Centro	Jogos Pré-Desportivos	
	14-03-2023	Pavilhão Norte	Voleibol	
	02-05-2023	Campo 3	Futebol	
	04-05-2023	Pavilhão Norte	Dança Tradicional	
	09-05-2023	Pavilhão Norte	Voleibol	

3.3.4. Reflexão Crítica

Relativamente à minha intervenção pedagógica na turma do 5.º 3 da EBSAAS, de acordo com o cronograma, constou da observação de duas aulas e lecionação de seis aulas de 50 minutos, nas quais foram lecionadas cinco matérias de ensino, nomeadamente: Atletismo, Futebol, Jogos Pré Desportivos, Ginástica e Futebol. Numa destas aulas optou-se por uma aula poli temática, com o objetivo de lecionar alguns conteúdos da Ginástica e do Atletismo. As aulas politemáticas, organizadas, em estações, têm a vantagem de se

poder aplicar, rever e lecionar conteúdos e matérias de diferentes modalidades, tornando as aulas mais motivantes.

A observação prévia das aulas foi fundamental para perceber não só as dificuldades e necessidades da turma, mas também as competências motoras, o relacionamento entre os alunos, a personalidade e o comportamento, que permitiram um melhor planeamento das aulas.

Quanto à matéria de Ginástica, foram lecionadas duas aulas, tendo por base as AE e o PASEO, com o objetivo dar continuidade às aprendizagens e ainda preparar os alunos para a prova de aferição. As aulas de Ginástica foram realizadas através de estações e com um circuito. A grande maioria dos alunos da turma conseguiu realizar todas as tarefas solicitadas, até mesmo, os alunos que possuíam mais dificuldades, embora não realizassem o elemento gímico na sua plenitude, procuraram realizar as regressões apresentadas. A aula foi dinâmica, os alunos mostraram empenho e tiveram oportunidade de consolidar algumas aprendizagens.

Relativamente à matéria de Atletismo, como o desempenho geral dos alunos era bom, foi possível introduzir nos diversos exercícios variantes e situações de competição para que houvesse mais motivação e espírito competitivo. Nestas aulas, não se evidenciavam comportamentos de desvio, era notório o entusiasmo e participação ativa dos alunos em todos os exercícios. Nos Jogos Pré-Desportivos, realizaram-se alguns exercícios (ex: bola ao capitão, jogo dos passes), com os alunos em grupos de 4 elementos, distribuídos por dois espaços de jogo, para que fossem solicitados mais vezes na tarefa. Na sua globalidade, durante as situações jogadas, notou-se um ambiente de aula lúdico e prazeroso, em que os alunos evidenciaram um maior empenho e predisposição para a prática. O jogo pré-desportivo, sendo imprevisível, possui desafios que motivam os alunos a participarem nas aulas. Os diferentes desafios no jogo, fazem com que os alunos sejam criativos e hábeis, quer individual quer coletivamente, auxiliando-os na melhoria do jogo e na formação da sua vida (Paes et al., 2009).

Quanto à matéria de Voleibol, as tarefas focaram-se sobretudo, ao nível dos aspetos principais desta modalidade, nomeadamente o manuseamento da bola, o controlo e a coordenação. Esta matéria de ensino, foi aquela onde senti mais dificuldade porque os alunos possuíam muitas dificuldades em manter a bola em jogo sem tocar no chão ou colocá-la no espaço de jogo, tornando assim o jogo pouco fluído. Deste modo, houve necessidade de utilizar exercícios que facilitassem o manuseamento e o contacto

frequente com a bola, como jogos lúdicos (ex: jogo do rei – tem um rei de um lado da rede e dois ou três alunos do outro lado que vão tentar tirá-lo do “trono”) e ainda individuais de manchete e toque de dedos, deixando os recetores agarrarem a bola antes de devolvê-la para o outro lado, e assim sucessivamente. Na leção desta matéria, os alunos necessitavam permanentemente da minha intervenção, fosse no fornecimento de feedbacks ou até mesmo nas ajudas.

Na escola é fundamental trabalhar os jogos cooperativos, pois eles criam oportunidades para o aluno, eliminam o sentimento de fracasso e medo, fazendo com que todos sejam vencedores (Freire, 1992).

A matéria de Futebol, foi aquela em que a turma apresentava um nível de proficiência motora mais elevado comparativamente com as restantes matérias lecionadas. O fator que parece estar na origem deste bom desempenho, é o elevado número de alunos federados, o que tornou as aulas muito dinâmicas. Assim, foi necessário formar grupos onde eram integrados alunos mais proficientes com os menos proficientes, sendo notório muita ajuda e colaboração, no sentido de ajudar os colegas a realizarem as tarefas, com sucesso.

Quanto às estratégias utilizadas, a maior preocupação foi a criação de grupos heterogêneos, os exercícios simples com muitas variantes, as situações competitivas e as situações jogadas. Estas foram estratégias adequadas, para motivar os alunos nas aulas, privilegiando o empenhamento motor, evitando comportamentos de desvio, criando aulas mais dinâmicas. Desta forma, pretende-se que as aulas tenham mais tempo de atividade motora, com exercícios adequados às necessidades, gostos e possibilidades dos alunos, realizados com alegria, motivação e elevado sucesso, num ambiente organizado, disciplinado e agradável (Quina, 2009).

Em relação aos modelos de ensino, foi utilizado o MID com estratégias mais explícitas e formais e o estilo de ensino de comando. Para que as aulas fossem mais proficientes, logo na primeira aula, foi fundamental estabelecer algumas regras de funcionamento, para ser mais fácil o controle da turma.

Desde a primeira aula até à sexta aula lecionada à turma, houve uma evolução positiva. Assim, no início a postura adotada foi um pouco exigente, tendo sido utilizado predominantemente o estilo de comando para marcar alguma autoridade perante os alunos e mostrar, que não podiam brincar, passando depois a uma postura mais flexível.

A lecionação à turma do 5º, permitiu compreender um pouco melhor a realidade do que é ser professor de EF, no sentido de termos de efetuar um planeamento para turmas com contextos, objetivos e conteúdos completamente distintos. Esta realidade obriga a intervenções pedagógicas completamente diferentes no que toca à gestão do processo de E-A, devido às necessidades e potencialidades de cada turma.

Para concluir, considero que a minha intervenção na turma do 2º ciclo foi uma experiência desafiante, enriquecedora, uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, enquanto docente de EF.

3.4. Observação e Assistência às aulas

No âmbito do EP a assistência às aulas é uma das tarefas fundamentais que fazem parte da PL. A obrigatoriedade da observação de aulas no processo avaliativo do professor encontra-se legislada no Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, no seu artigo 45º. Assim, deve ser feita a observação de 20 aulas de colegas estagiários diferentes, incluindo, no mínimo, duas observações à turma do 2º ciclo, antes da lecionação por parte dos professores estagiários.

A observação é uma ferramenta que desempenha um papel fundamental na qualidade do processo E-A, que pode servir de inspiração e motivação aos futuros docentes. A este respeito Aranha (2007), considera que a observação é uma capacidade essencial a qualquer professor ou treinador porque através da análise e reflexão, o professor pode corrigir os erros e melhorar a sua intervenção e resolver problemas, quer pessoais quer da turma. Assim, a observação é importante na medida em que os alunos estagiários tomam conhecimento das suas limitações, dos seus erros e o que podem fazer para evoluírem como futuros docentes.

De acordo com Vieira (1993), a aula funciona como um contexto de aprendizagem onde professor/alunos se reúnem para uma finalidade comum, a construção de novos saberes, através de processos de transmissão-negociação-aquisição. Nesta perspetiva o papel do professor orientador, no processo de observação, deve ser um processo colaborativo, de partilha e respeito, para benefício de ambos (Reis, 2011).

Assim, relativamente à atuação prática do professor, Pérez Gómez (1987, citado por Zabalza, 1994), afirma: “O professor pode considerar-se como um agente clínico que,

perante os problemas concretos que aparecem na aula, utiliza o seu conhecimento e as suas estratégias de pesquisa e de investigação para elaborar um diagnóstico, estabelecer um prognóstico, selecionar o tratamento e comprovar os resultados.”

3.4.1. Procedimento Metodológico

Na atividade de assistência às aulas, durante este ano letivo foram realizadas 20 observações às aulas de EF, de 4 professores estagiários e 2 professores com experiência na área de EF, todos pertencentes à EBSAAS.

Estas observações foram distribuídas pelos três períodos letivos, sendo 7, no 1º e 2º período, 6 no 3º período. A observação das aulas abrangeu o 2.º e 3.º ciclos de ensino (6.º, 7.º, 8.º e 9.ºs anos), e o ensino secundário (12.º ano).

Tabela 4 - Observação e assistência às aulas dos professores de EF da EBSAAS

Professor	Número de aulas observadas	Anos de escolaridade
A	2	10.º
B	1	5.º
C	1	12.º
D	1	11.º
E	2	9.º
F	1	7.º
G	1	8.º
Estagiário A	6	9.º
Estagiário B	2	9.º
Estagiário C	2	5.º
Estagiário D	1	5.º

Segundo Brooks e Sikes (1997), variar as observações de aulas é uma boa forma de construir-se uma imagem completa da prática letiva do professor. Também para Day (1999), a observação de aulas e de outros contextos escolares é um elemento-chave do processo de avaliação do desempenho docente, reconhecendo mérito, constituindo-se como um desafio para o desenvolvimento dos professores, apoiando a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas. Deste modo, a observação de aulas em

diferentes turmas é uma boa estratégia para promover a reflexão da prática pedagógica e melhorar o processo E-A.

3.4.2. Instrumento Utilizado

Durante este processo, a ficha de observação utilizada (apêndice...ou anexo) foi a utilizada pelo NE da EBSAAS, no ano letivo anterior. Esta contemplava cinco parâmetros, nomeadamente: 1) Apresentação do conteúdo; 2) Organização; 3) Feedback; 4) Afetividade e 5) Observação silenciosa (Carreiro da Costa, 1995).

Com este instrumento, pretendeu-se a recolha de informações para uma posterior análise, compreensão e reflexão, das metodologias e estratégias aplicadas, com vista a um aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica.

3.4.3. Reflexão Crítica

No processo de assistência às aulas foi utilizado a ficha de observação constituída por cinco parâmetros, para uma posterior reflexão, das observações efetuadas.

Assim, relativamente ao primeiro parâmetro, a apresentação do conteúdo, este corresponde à parte inicial da aula. A forma como o professor pensa e desenvolve as suas aulas, está relacionada com suas conceções acerca do conteúdo de ensino, dos alunos e dos seus próprios conhecimentos (Graça,1999). Assim, neste parâmetro pretendeu-se observar se os docentes abordavam os objetivos e tarefas da aula, com clareza e objetividade da informação e se os alunos estavam focados no discurso. Nas aulas observadas, foi possível verificar que alguns professores, às vezes, apenas informavam os alunos dos conteúdos das aulas, esquecendo-se por vezes de referir um dos aspetos fundamentais das aulas, os objetivos. Além disso, por vezes, o discurso inicial era muito longo fazendo com que houvesse distrações por parte de alguns alunos.

No que respeita ao segundo parâmetro, a organização, observou-se se as tarefas eram adequadas ao nível da turma, o tempo útil de aula para a prática e ainda se havia a demonstração dos exercícios com os alunos, aproveitando para chamar a atenção para as componentes críticas, salvaguardando assim, as condições de segurança dos alunos. Relativamente às observações feitas, foi possível verificar que nem todos os professores recorriam à demonstração. No meu ponto de vista deve ser feita a demonstração porque

através desta, o professor consegue captar a atenção do aluno, e chamar a para as componentes críticas das tarefas, evitando assim algumas situações de risco e regras de segurança que podem pôr em causa a integridade física dos alunos.

No que concerne ao terceiro parâmetro, o *feedback*, pretendeu-se observar a capacidade de reação dos professores, relativamente à prestação motora dos alunos. Os *feedbacks* são importantes no decorrer da aula, uma vez que motivam os alunos, fazendo com que estes se envolvam nas tarefas propostas. Relativamente às observações, foi possível constatar que a grande maioria dos professores, usou muitas vezes os *feedbacks* individuais e de grupo e muito poucas vezes os coletivos/grupais. Além disso, os *feedbacks* aprovativos foram os mais utilizados pelos docentes, visto que melhoram a autoestima e motivação dos alunos na realização das tarefas. Os *feedbacks* interrogativos, também foram usados, proporcionando ao aluno uma autoanálise e reflexão sobre as suas ações e tomadas de decisão.

Os *feedbacks* não devem, portanto, ser apenas para motivar o aluno, mas devem também servir para que os alunos melhorem a sua *performance* no processo E-A. A este respeito Siedentop (1998), afirma que a melhor forma de evoluir numa determinada habilidade motora é praticando e recebendo *feedback* apropriado. Segundo Ferreira et al. (2014), o *feedback* assume-se como troca de informações acerca da aprendizagem, envolvendo uma relação colaborativa entre professores e alunos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem. Assim, para que o *feedback* seja eficaz, o aluno tem de ouvir atentamente o professor e melhorar a sua aprendizagem individual. Ainda de acordo com Piéron (1999), toda a comunicação de informação implica atenção por parte do recetor da mensagem, isto é, a ação de os alunos prestarem atenção à informação fornecida pelo professor é um requisito essencial para que estes conheçam a sua prestação e para que evoluam em termos de *performance*.

No que diz respeito ao quarto parâmetro, a afetividade, é importante o professor criar um clima de aula positivo, tratando os alunos pelo nome, interagindo igualmente com todos motivando-os com desafios, elogios ou incentivos. Em relação a esta categoria Chalita (2004) refere que: “O professor é a referência, é o modelo, é o exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas” assim, é muito gratificante quando o aluno sabe que pode confiar e contar com o apoio do professor. O professor não transmite apenas os conhecimentos, mas deve ouvir os seus alunos, dando-lhes atenção,

fortalecendo deste modo, as relações afetivas professor/aluno. É imprescindível que, em contexto escolar, se trabalhe a articulação afetividade/aprendizagem fundamental ao desenvolvimento de todo o ser humano. Em relação às aulas observadas, na maior parte das vezes, os alunos dispensados das aulas, ficavam a um canto sem qualquer tarefa, podendo-lhes ter sido solicitada ajuda nas tarefas de distribuição/arrumação dos materiais para que que sentissem “úteis”.

Por fim, temos a observação silenciosa. Nesta categoria devem ser observados todos os alunos, mesmo os que não estão a realizar a aula e intervir desde que seja pertinente. Através desta, o professor consegue ver e avaliar o desenvolvimento de cada aluno, perante as tarefas propostas para depois refletir com os alunos os aspetos mais e menos positivos, numa tentativa de progresso. Nas observações feitas, foi possível averiguar que nem todos os professores fazem este trabalho para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e por conseguinte, ultrapassá-las.

Todo o processo de observação permitiu um melhor conhecimento do docente em contexto real, e apresentando-se como um dos momentos importantes para a PL. Através da observação, o estagiário toma consciência das atitudes dos professores, dos comportamentos dos alunos perante as atividades da aula, dos aspetos mais e menos positivos, fazendo depois, as adequações e adaptações, em função do que foi observado. Todas as observações e reflexões vão fornecer ao professor novos conhecimentos que irão favorecer os alunos/turma.

Perante tudo o que foi possível observar, consideramos que o processo de assistência às aulas dos colegas e dos professores da escola foi fundamental, para que, ao longo do ano letivo, através da reflexão sobre as metodologias e estratégias adotadas, sejamos capazes de melhorar a intervenção, junto da turma. As observações das aulas, influenciam diretamente a intervenção do professor, visto que ao ver as dificuldades ou falhas, pode preparar-se para não cometer os mesmos erros. Outro dos aspetos positivos, foi sem dúvida, a diversidade de exercícios interessantes, que podem ser adaptados e utilizados com outros alunos.

Após a finalização deste processo de observação/assistência às aulas de outros colegas, em diferentes contextos, tornou-se uma experiência enriquecedora e produtiva, capaz de melhorar a minha intervenção, enquanto docente na área de desporto. Todo o processo de observação, pode considerar-se uma mais-valia para a formação do estagiário, visto que a reflexão acerca das estratégias adotadas pelos docentes permite uma evolução da prática pedagógica.

Capítulo IV - Atividades de Integração no Meio Escolar

As atividades de integração no meio representam todas as tarefas que os professores estagiários integraram ou desenvolveram com a sua turma ao longo de todo o estágio pedagógico de forma ativa. Daqui constam duas atividades, mais especificamente, a caracterização da turma e a ação de extensão curricular, que serão apresentadas de seguida.

4.1. Caracterização da Turma

A caracterização da turma engloba-se nas atividades de integração no meio escolar e também na PL, assim, optámos por abordá-la na PL. Esta decisão, justifica-se pelo facto de ser fundamental a caracterização dos alunos da turma, para apurarmos um diagnóstico das suas potencialidades e necessidades, para numa fase seguinte, selecionar as metodologias e estratégias que melhor se adequam às diferentes individualidades da turma.

4.2. Ação de Extensão Curricular

A Ação de Extensão Curricular (AEC), insere-se nas AIC e consiste em organizar e dinamizar junto da turma, onde os estagiários estão a realizar a sua intervenção pedagógica, uma atividade integrada na disciplina de EF. Nesta atividade, para além dos alunos da turma em questão e das entidades contactadas, devem estar envolvidos os professores, o diretor de turma, os encarregados de educação e ainda outras pessoas ou entidades.

4.2.1. Objetivos

Os objetivos desta atividade foram:

- Proporcionar a prática de atividades num contexto fora do meio escolar;
- Promover nos alunos competências pessoais e sociais, tais como a autonomia, a responsabilidade, a organização, a cooperação, a comunicação entre colegas e professores;
- Fortalecer as relações interpessoais, designadamente entre os alunos e entre os alunos e os restantes participantes;

- Realizar uma atividade marcante para os alunos no seu último ano de escolaridade obrigatória e que fosse gratuita, por forma a não excluir nenhum aluno que tenha mais dificuldades económicas.

4.2.2. Planeamento e Operacionalização

A AEC refere-se a uma atividade de extensão do currículo, que deverá ser realizada fora do contexto escolar, daí a necessidade de toda uma preparação prévia com a supervisão dos orientadores científico e cooperante. Assim, após uma reunião foi reforçada a ideia de que, esta ação tinha de ser uma experiência distinta, diversificada e marcante para os alunos, diferente das aulas normais.

Assim, ao longo do 1º período, decidiu-se envolver os alunos da turma na atividade solicitando quais as atividades ou modalidades que gostariam de abordar ou experienciar, fora do contexto escolar. Posto isto, decidiu-se reunir um conjunto de atividades que fossem do interesse dos alunos, de forma a proporcionar-lhes, o poder de escolha na atividade preferida. Deste modo foram sugeridas algumas atividades: Atividade de escalada/*bouldering*, Atividades Náuticas – Canoagem, Vela e *StandUp Paddle*, Paintball e uma aula de *CrossFit*. Por unanimidade, a preferência dos alunos, foi o *CrossFit*.

Uma vez definida a atividade a ser dinamizada, demos início ao planeamento da mesma, com alguma antecedência. Assim, o contacto com a direção do Clube Naval do Funchal (CNF), para averiguar a disponibilidade da cedência gratuita das instalações, o horário e o material para os alunos realizarem a atividade. No primeiro contacto estabelecido verificou-se a pronta disponibilidade do CNF para a realização da atividade, ficando a faltar o meio de transporte para deslocação dos alunos, visto a atividade ser dinamizada fora do meio escolar, CNF, mais concretamente em São Martinho. Para isso, contei com a ajuda do Professor Rui Cunha, docente de EF na EBSAAS (meu antigo professor da cadeira de Estudos Práticos I – Natação na Universidade da Madeira) que se disponibilizou a providenciar um autocarro dos serviços educativos para transporte dos alunos até ao local da atividade.

Posteriormente, já no 2º período, em reunião com o orientador cooperante, começamos a discutir as melhores datas para a realização da AEC, chegando-se à conclusão de que a melhor data, seria no início do 3.º Período, devido às condições climatéricas mais apropriadas e, também porque teríamos mais tempo para preparar e

planejar, adequadamente, toda a atividade. Depois de uma sondagem sobre as várias possibilidades, optou-se por realizar a AEC no dia 10 de maio, das 09h45 às 13h15, para não coincidir com a realização dos testes de avaliação das várias disciplinas. No entanto, pelo facto de esta coincidir com o horário de lecionação de algumas disciplinas, foi necessário contactar atempadamente os professores dos vários grupos disciplinares, quer pessoalmente quer por email, de forma a analisar a possibilidade de estes cederem a sua aula. É importante referir que os professores acederam à nossa solicitação e mostraram-se muito recetivos e disponíveis para colaborar.

Após um planeamento prévio, foi estabelecido contacto com o Professor André Cunha, atual diretor técnico das instalações do CNF, e o Professor Igor Aguiar, *Head Coach* da Naval *Box*, no sentido de ultimar os detalhes relacionados com o planeamento da atividade, sugerindo atividades atrativas para a turma experimentar e ainda, expondo as limitações de alguns alunos (asma e escoliose), na realização de alguns exercícios. Este diálogo foi importante, para que fossem delineadas as melhores opções e estratégias capazes de proporcionar um grande dia, aos alunos.

Como a atividade foi feita fora da escola, foi necessária uma ficha de autorização, para dar conhecimento aos encarregados de educação da realização da mesma, bem como, a data, o local, o horário, o tipo de atividade a desenvolver e ainda os responsáveis da mesma. Antes do envio desta informação aos encarregados de educação, foi necessário a aprovação do Conselho Executivo e a assinatura nas autorizações (Apêndice 7).

Relativamente à fase de operacionalização, a nossa AEC realizou-se na data prevista, com a presença de 23 alunos, 1 professor de Educação Física (professor cooperante) e 2 professores estagiários, perfazendo um total de 26 elementos.

Quanto ao material necessário para a atividade foi solicitado aos alunos que levassem equipamento desportivo apropriado (sapatilhas, fato de treino, calções, t-shirt) e uma muda de roupa. De forma a prevenir algum imprevisto, e, sendo uma atividade com alguns riscos associados, decidimos levar um *kit* de primeiros socorros, para usar caso, algum aluno se magoasse, durante o percurso.

A divulgação da atividade foi contínua, ao longo das aulas de EF. Deste modo, no final de cada aula, enquanto os alunos realizavam os alongamentos, foi reservado algum tempo para falar da atividade. Já, nos dias que antecederam a realização da atividade, coloquei na plataforma da turma, um cartaz alusivo à modalidade (Apêndice 8). Também,

na véspera da atividade, partilhei um vídeo de promoção da atividade, com atletas conceituados a realizarem os movimentos mais complexos desta modalidade.

Assim, o programa inicial da atividade foi o seguinte:

Tabela 5 - Programa da atividade

Hora	Programa
9:45	Saída da Escola
10:05	Chegada ao Complexo Desportivo do Clube Naval do Funchal
10:15 - 11:00	Visita guiada ao Complexo
11:10 - 11:50	Atividade/aula de <i>Crossfit</i>
12:05 – 13:25	Almoço
13:30	Regresso à Escola

No dia da atividade, o ponto de encontro marcado foi a entrada principal da escola, às 9h 45, com partida do autocarro às 10 horas, com destino ao CNF, local da atividade. Quando chegamos CNF, o Prof. André Cunha, responsável pela visita guiada às instalações do complexo, já aguardava a nossa chegada, para darmos início à atividade.

Assim, a primeira parte da atividade constou de uma visita guiada, em que os alunos visitaram todas as infraestruturas do complexo e ouviram atentamente as informações dadas pelo Prof. André Cunha, alusivas ao CNF, nomeadamente o enquadramento histórico das instalações com as transformações sofridas, desde o ano da sua fundação até aos dias de hoje. Este momento demorou aproximadamente 45 minutos. Seguiu-se um curto intervalo de apenas 15 minutos, para um pequeno lanche, de fácil digestão e absorção rápida. Neste momento foi fornecida uma garrafa de água, a cada aluno, para a hora da atividade.

A segunda parte da atividade constou de uma aula prática de *CrossFit*. Após a entrada no espaço de aula, o Prof. Igor Aguiar fez uma breve explicação das bases principais do *CrossFit*, a importância da nutrição e do descanso na modalidade, as três grandes vertentes que a compõem (Ginástica, *Weightlifting* e Condicionamento Metabólico) e ainda a explicação de alguns termos inerentes à modalidade, nomeadamente *Head Coach* da *Box*. Seguiu-se a parte prática da atividade, onde os alunos em duplas tentaram superar o seguinte *WOD* “*Workout Of the Day*” – Trabalho/Desafio

do Dia: 2x *Ground to Overhead* com um *bumper* de 5kgs, 2x *Burpee Box Get Overs* e Calorias no ergómetro (*Air Bike*) no tempo remanescente; onde o atleta A, realizava as calorias no ergómetro enquanto o atleta B, realizava as outras duas tarefas, assim que este terminasse trocavam de funções um com o outro, e assim sucessivamente. Após o tempo limite de 20 minutos, o *coach* Igor pediu os *scores* de cada dupla, que vieram sob a forma de rondas e repetições mais calorias acumuladas pela dupla. Os alunos demonstraram bastante interesse e empenharam-se nas tarefas propostas pelo coach, participando ativamente.

No final da aula, houve um curto espaço de tempo para os alunos demonstrarem alguns dos conhecimentos que tinham adquirido, através da realização de um trabalho de grupo desenvolvido, com temas relacionados com o *CrossFit*. enquanto o Prof. Igor Aguiar fazia algumas perguntas sobre o que tinha explicado.

Uma vez terminada a aula, seguiu-se o retorno à calma, com alguns alongamentos. Para uma maior motivação/recordação da atividade, foi feita uma surpresa aos alunos, a entrega de uma medalha customizada da atividade (Apêndice 9) não só para servir de recordação daquele dia, como também como forma de agradecimento a toda a colaboração dos responsáveis, pela concretização da atividade.

Terminada a aula, a turma dirigiu-se a um estabelecimento de restauração local, onde houve um almoço convívio, um momento de confraternização entre alunos e professores.

Após este momento, o regresso à EBSAAS, ocorreu dentro do que estava previsto, às 13h30 e cumpriu-se o programa inicialmente definido. Esta atividade proporcionou aos alunos diferentes vivências educativas, no âmbito das atividades de ginásio, nomeadamente exercícios variados e funcionais, promovendo assim, hábitos de vida saudável e o desenvolvimento das relações pessoais, a cooperação e a responsabilidade cívica dos alunos. Estríbio (2010), atribui às atividades extracurriculares uma relevância educacional com tanta validade como a escolar, isto porque os alunos aprendem a trabalhar em equipa e desenvolvem, a longo prazo, aptidões de liderança e valores relacionados com atitudes de responsabilidade.

4.2.3. Balanço da Atividade

Esta foi uma atividade, fora do contexto escolar, à qual dedicamos bastante tempo, desde o planeamento até à sua operacionalização, com um balanço final bastante positivo, uma vez que os objetivos aos quais nos propusemos foram alcançados.

Relativamente ao planeamento, este foi feito com muito rigor e atempadamente para que tudo corresse da melhor bem e para que fosse possível proporcionar aos alunos uma experiência gratificante e memorável, com o menor custo possível. Assim, na escolha da atividade, eu e o professor cooperante tivemos de ajudar, apresentando uma panóplia de atividades que fossem ajustadas às aspirações dos alunos. Posto isto, os alunos demonstraram alguma autonomia, assumiram um papel mais ativo, trabalharam em equipa e por unanimidade, selecionaram a atividade de *CrossFit*. A partir daqui, durante os dias que antecederam a atividade, a curiosidade e o entusiasmo, demonstrado pelos alunos foi bastante notório, pela expectativa da novidade da atividade. A partir deste momento, durante as aulas de EF, houve sempre algum tempo dedicado à atividade para satisfazer algumas das curiosidades dos alunos e ao mesmo dar algumas explicações sobre a atividade.

Assim, como aspetos positivos desta atividade destacam-se:

- i) O elevado grau de motivação e empenho dos alunos, na escolha e na concretização/realização da atividade;
- ii) A disponibilidade do diretor do CNF e do professor, na disponibilização das instalações para a dinamização da atividade;
- iii) A colaboração do Professor Rui Cunha ao providenciar o autocarro para a deslocação dos alunos até ao CNF, gratuitamente;
- iv) O bom comportamento e a dinâmica dos alunos ao longo de toda a atividade, cumprindo todas as regras e recomendações solicitadas pelos professores;
- v) A colaboração do professor cooperante e do meu colega de estágio;
- vi) O grau de satisfação dos alunos, durante o balanço da atividade, afirmando que gostariam de ter ficado mais tempo;
- vii) O orgulho e feedback positivo demonstrado pelos alunos com as medalhas de participação recebidas;

viii) A confraternização durante o almoço-convívio entre professores e alunos;

ix) A presença massiva de todos os alunos da turma, onde apenas dois não participaram, mas marcaram presença na atividade;

x) A dinamização de uma atividade destas dimensões, sem qualquer custo para os alunos.

Quanto aos aspetos menos positivos, não há nada a salientar, uma vez que nenhum dos participantes apontou qualquer impedimento na realização da atividade, o que nos leva a crer que a atividade superou as expectativas dos alunos e também dos docentes presentes.

De uma forma geral, considero que a realização desta AEC, foi uma atividade muito positiva para todos os participantes, uma vez que os objetivos foram cumpridos, e não houve quaisquer incidentes a reportar, durante a realização da mesma. Ainda assim, de salientar, os feedbacks positivos não só dos alunos, como também dos nossos orientadores cooperante e científico, valorizando todo o trabalho desenvolvido.

Em suma, a realização desta atividade foi muito enriquecedora e contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo-me dotado de ferramentas que me permitirão, futuramente, organizar atividades deste tipo, que vão ao encontro dos interesses dos alunos, motivando-os para a prática desportiva, quer em dentro, quer fora do contexto escolar.

Capítulo V - Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), no contexto de EP são atividades que promovem a interação do professor estagiário com a restante comunidade escolar, permitindo um conhecimento mais aprofundado acerca de outras áreas e situações que também fazem parte do estabelecimento escolar. Estas tiveram como objetivos aprofundar o conhecimento dos alunos, auxiliando a dinamização de estratégias de ensino adequadas às especificidades dos mesmos, e envolvendo os vários atores em dinâmicas de maior proximidade, com vista a um ensino de qualidade. Para García (1999), o caminho para a educação de qualidade está na construção de escolas mais participativas e democráticas, com professores inovadores e capazes de promover adaptações

curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, tendo como principal objetivo proporcionar ao aluno a aprendizagem nas disciplinas e a formação cidadã crítica e emancipadora.

O GDEF da EBSAAS, organiza e participa anualmente, num conjunto de atividades destinadas a toda a comunidade educativa, em que todos nós também participamos, com o objetivo de promover o desenvolvimento e envolvimento de toda a comunidade escolar, potenciando a diversidade de relações inter/intrapessoais, visando uma melhor integração. Dessas atividades do PAE, participamos ativamente nas seguintes:

- 1) Corta-Mato-Escolar;
- 2) Torneio de Voleibol;
- 3) Levada na Serra;
- 4) XI Festival de Desporto da Levada.

5.1. O Corta-Mato Escolar

5.1.1. Enquadramento da Atividade

O Corta-Mato é uma atividade criada, monitorizada e levada a cabo pelos professores responsáveis pelo DE e pelo restante grupo de professores de EF da Escola, que tem como objetivo incentivar a prática do desporto e apurar os três melhores de cada escalão para a Fase Regional do dia 24 de fevereiro, com a participação de todas as escolas da RAM. Este evento realizou-se no dia 2 de novembro de 2022, no Jardim de Santa Luzia, no período da manhã, entre as 08h00 e as 13h00, contou com a colaboração do grupo disciplinar de EF da EBSAAS e a participação dos alunos do 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino secundário.

Os alunos selecionados das várias turmas compareceram no pavilhão da escola, onde foram organizados pelos professores estagiários, pelos professores de EF, sendo posteriormente encaminhados desde a escola até ao Jardim de Santa Luzia. A preparação e planeamento da atividade no local contou com os vários os professores de EF e com a colaboração dos alunos do Ensino Secundário do curso Tecnológico de Desporto.

Antes do início da atividade, cada professor de EF se responsabilizou por um grupo de alunos, efetuando o registo das presenças e explicando, as regras e procedimentos da prova. Os alunos foram escalonados por género e idade, do ano 2012 (benjamins) realizaram duas voltas ao percurso, dos anos 2010 e 2011 (infantis) três

voltas, dos anos 2008 e 2009 (iniciados) quatro voltas e, os juvenis/juniores cinco voltas ao parque de Santa Luzia, com início e término do percurso no mesmo lugar.

5.1.2. Funções desempenhadas

No decorrer das provas, os professores estagiários assumiram funções específicas. No meu caso, foram-me atribuídas duas funções. No início das provas, fui responsável pelo escalão Infantis Masculinos (ano 2009), desempenhando as funções de controlador, com a verificação e orientação dos alunos presentes e respetivo encaminhamento para o local, onde iriam receber os dorsais. No final da prova, tive a responsabilidade de remover os dorsais das camisolas dos alunos e organizá-los conforme a ordem de chegada. Seguiu-se a entrega de prémios aos vencedores.

A cooperação de todos os professores do grupo disciplinar de EF, foi fundamental para o sucesso da atividade, fruto da boa organização, proporcionando a todos os intervenientes, um grande momento da prática do Atletismo.

5.1.3. Balanço da Atividade

Sendo esta atividade de carácter facultativo, uma vez que não havia aula de EF nesse dia, enquanto professor estagiário, achei pertinente colaborar com o Departamento de Educação Física na monitorização da mesma. Considera-se que esta foi uma atividade enriquecedora para todos os alunos e professores envolvidos. Como professor estagiário, tive oportunidade de experienciar um momento de aprendizagem e de interação com todos os alunos das várias turmas e diferentes anos de escolaridade.

No geral, considero que cumpri as minhas funções com distinção e apesar de ter ficado bastante cansado, foi um dia de aulas diferente e uma experiência bastante enriquecedora.

Relativamente aos alunos inscritos na atividade, num total de 321 alunos, verificou-se que nem todos compareceram na atividade. Assim, dada a importância do Atletismo no desenvolvimento de habilidades motoras que fazem parte do quotidiano do ser humano como andar, correr, saltar e sendo a base para as outras modalidades desportivas, cabe aos docentes motivar os alunos para a participação ativa nestes eventos.

Mas, como afirma Oliveira (2006), nas escolas, há muito tempo que o atletismo tem sido colocado para segundo plano, dando espaço e ênfase aos jogos coletivos.

Durante o desenrolar do Corta-Mato, surgiram alguns constrangimentos relacionados com a dispersão dos alunos pelo espaço aberto do Jardim, não sendo fácil controlar todos os alunos. Aqui a estratégia foi convocar os alunos através de megafone, para a respetiva zona de partida da prova.

De um modo geral, podemos afirmar que houve uma boa organização e dinamização atividade. Assim, apesar de ter sido um dia um pouco cansativo, foi um dia de aulas diferente e uma experiência bastante enriquecedora.

5.2. Torneio de Voleibol

5.2.1. Enquadramento da Atividade

Estas atividades fazendo parte do desporto da escola, a instituição organizadora e devem proporcionar aos jovens “muita atividade, muitos jogos, muitas competições e muitos torneios de modo que as oportunidades de ter sucesso desportivo sejam frequentes e diversificadas e que a preocupação de criar novos conceitos de êxito desportivo seja uma constante” (Gonçalves, 1999).

O torneio de Voleibol, decorreu nos dias 14 e 15 de dezembro, levado a cabo pelos professores responsáveis pelo DE, pelo restante grupo de professores de EF da escola, e por nós colaboradores, enquanto professores estagiários.

Os objetivos deste torneio, passam por incentivar à prática de atividade física, através da modalidade de Voleibol e promover a socialização dos alunos da escola, coincidindo com o encerramento das aulas do 1º período. Além disso, outro dos objetivos da organização destes torneios é proporcionar um momento competitivo, semelhante às provas oficiais, para alunos com pouca experiência. A este respeito, Turpin (2002) diz-nos que numa competição pedagógica, o elemento fundamental deve ser a colaboração, a partir da compreensão de três conceitos: competição, cooperação e valores sociais. Nesta perspetiva, o ensino concretiza-se de forma competitivo-colaborativa, facilitando uma melhoria na cooperação entre companheiros e adversários, para que, todos possam beneficiar da competição, visto que o primeiro princípio pedagógico é ensinar todos a competir (Scaglia et al., 2001).

Assim, relativamente às inscrições para o torneio, estas foram feitas mediante uma ficha de inscrição, cedida pelos professores de EF de cada turma, aos alunos interessados desde o 5º ao 12º ano de escolaridade. Após o preenchimento era entregue ao professor, para posterior entrega junto da organização.

Para este torneio, houve necessidade de rentabilizar os campos, tendo o pavilhão sido dividido em três partes, o espaço sul com cinco minicampos, e os espaços centro e norte cada um, com um campo oficial de Voleibol.

5.2.2. Funções Desempenhadas

Neste torneio, desempenhei a função de árbitro, arbitrando os jogos respeitantes ao 2º ciclo. Estes jogos possuíam um nível muito elementar, pelo que os professores responsáveis pediram alguma flexibilidade, no sentido de permitir que os alunos no serviço pudessem fazê-lo em toque de dedos, com o mínimo de um toque, em cada metade do campo. Assim, no decorrer de toda a manhã, arbitrei os jogos da fase de grupos e ainda outros dois jogos, relativos à fase final do torneio.

5.2.3. Balanço da Atividade

Esta atividade foi a segunda em que colaborei com o Departamento de EF da EBSAAS, cumprindo a função de árbitro dos jogos do 2º ciclo, na qual considero ter cumprido exemplarmente a minha tarefa.

Ao longo dos jogos, procurei manter uma postura pouco rigorosa, pois tinha conhecimento prévio que muitos daqueles alunos (especialmente os de 5º ano) tinham tido até agora no seu percurso académico, muito pouco ou quase nenhum contacto com o Voleibol, que é uma modalidade bastante exigente no que toca à execução dos seus gestos técnicos. Neste sentido, mais do que competir, deve-se ensinar o aluno a gostar da modalidade, para que possa praticá-la, orientando os comportamentos e atitudes dos alunos.

Um dos aspetos positivos associado à minha participação nesta atividade, foi de ficar por dentro da organização de uma atividade no seio da comunidade escolar, perceber a exigência a nível de planeamento e gestão desta e ainda, perceber com devemos

rentabilizar o aproveitamento das infraestruturas existentes. Outro dos aspetos positivos, foi perceber as principais dificuldades e características do jogo em alunos de 5º e 9º ano, visto ter abordado o Voleibol neste período, com a turma de 9ºano.

Durante o torneio, de salientar pela positiva, a participação de um número muito significativo de intervenientes (alunos e professores), que participaram ativamente, demonstrando muito empenho e interesse pela atividade. Além disso, o respeito pelas regras do jogo, pelos adversários, pelos professores e ainda o *fair-play* entre todos os participantes. Assim, concordamos com Scaglia, Montagner e Souza (2001), quando dizem que se pretendemos ensinar o desporto na sua plenitude, temos de ensinar os alunos a competirem. Isto porque, só se aprende a competir, competindo.

De um modo geral, os objetivos propostos para esta atividade foram atingidos. Foi um grande momento de dedicação e empenho que envolveu todos os intervenientes, com alguma alegria, espírito de equipa e alguma competição. Assim, goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do desporto e da vida” (Bento, 2006).

5.3. Levada na Serra

5.3.1. Enquadramento da Atividade

A atividade “Levada na Serra”, foi uma iniciativa proposta numa das reuniões do grupo disciplinar de Educação Física pelo professor de EF, Rui Cunha, com o parecer positivo do grupo disciplinar de EF. Esta atividade destinou-se aos alunos do 3.º ciclo da EBSAAS, tendo sido várias as turmas que efetuaram esta visita às serras da RAM, nomeadamente ao Ribeiro Frio, onde lhes foi proporcionado a experiência de um dia de aulas diferente, ao ar livre e em contacto direto com a natureza. De acordo com THR (2006, citado por Sousa e Carvalho, 2014), pela sua relação com o território e com o meio natural este programa enquadra-se no âmbito do Turismo de Natureza, onde, a motivação principal é a de “viver experiências de grande valor simbólico, interagir e usufruir da Natureza”. Assim, os objetivos associados a esta atividade, estão relacionados com o desporto em si, com o convívio e com a promoção de modos de vida saudável.

A atividade realizou-se no dia 9 de janeiro, com saída às 8h15 e regresso pelas 14h15, tendo sido feitas algumas recomendações relativamente à roupa desportiva e

lanche reforçado. Nela participaram o Diretor de Turma, outros docentes do Conselho de Turma e eu, como docente estagiário.

5.3.2. Funções Desempenhadas

Nesta atividade a principal função que me foi atribuída foi acompanhar a turma nesta deslocação à serra, tentando manter o grupo coeso e controlando eventuais comportamentos de desvio, que pudessem ocorrer.

5.3.3. Balanço da Atividade

A atividade começou com a concentração no portão principal da escola pelas 8 horas, onde foi feito o registo das presenças da turma, tendo todos os alunos da turma sem exceção, participado na atividade.

Após uma longa e sinuosa viagem de autocarro até ao Ribeiro Frio, o professor responsável pela atividade procedeu à distribuição da turma em dois grupos. No entanto, todos estes passaram pelas diferentes atividades, mas em tempos diferentes.

Os alunos acompanhados pelos docentes, experienciaram um diversificado conjunto de atividades lúdicas e desportivas. Realizou-se uma caminhada até aos Balcões (Ribeiro Frio), com visita guiada ao Posto Aquícola do Ribeiro Frio, com acompanhamento de um técnico do Instituto de Florestas e Conservação da Natureza (IFCN), uma pequena caminhada num percurso protegido da Floresta Laurissilva, para observar e aprender sobre a espécies endémicas e ainda a realização de atividades de aventura alusivas ao Slide e ao Rappel. Ainda, durante o percurso, os professores dos vários grupos disciplinares desafiaram os alunos com intervenções pertinentes, promovendo uma abordagem interdisciplinar entre as várias disciplinas curriculares. De acordo com Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base na sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. Desta forma, a interdisciplinaridade é uma articulação entre o ensinar e o aprender, com base na criatividade, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva do aluno.

Depois de realizada a caminhada, regressámos à escola por volta das 13 horas. Durante o percurso de regresso, o professor Rui Cunha, aproveitou para fazer um balanço geral da atividade, tentando também aferir o *feedback* dos alunos e professores que participaram nesta atividade “Levada na Serra”.

Em suma, esta atividade foi deveras enriquecedora, tanto para os alunos como para todos os professores presentes, demonstrando que as paredes da escola não podem limitar o processo de ensino-aprendizagem. O melhor avaliador do sucesso desta experiência, passa por perceber e observar o entusiasmo, a satisfação e os *feedbacks* dos alunos, durante e após a realização das atividades.

5.4. XI Festival de Desporto da Levada

5.4.1. Enquadramento da Atividade

O Festival de Desporto da Levada é uma das atividades que integram o EP, que consiste no planeamento, organização e operacionalização de atividades de carácter lúdico-desportivo e recreativas. A exemplo de anos anteriores, realizou-se no dia 30 de março, das 8h30 às 13h30, como festa de Encerramento do 2º Período, nos polidesportivos exteriores, no ginásio, no pátio e junto ao bar dos alunos, por motivo das obras em curso no pavilhão da escola.

Este Festival realiza-se anualmente, indo já, na sua XI edição, tendo como público-alvo, os alunos do 2.º e 3.º ciclos, do ensino secundário, num total de 32 turmas e todos os professores do grupo disciplinar de EF. Este ano letivo, todo o trabalho foi dinamizado pelos três NE da EBSAAS, juntamente com os respetivos orientadores cooperantes, tendo como principais objetivos: (1) proporcionar atividades educativas diferentes das habitualmente realizadas nas aulas de EF, (2) fomentar o gosto pela prática desportiva e (3) promover uma interação entre toda a comunidade.

5.4.2. Planeamento da Atividade

A partir do momento que foi confirmado o dia 30 de março, como sendo o dia ideal para realização da atividade, realizou-se a primeira reunião, no dia 12 de janeiro, entre os NE e os orientadores cooperantes, para organizar e preparar previamente toda a

logística necessária. Nesta reunião ponderaram-se e trocaram-se ideias sobre as atividades a dinamizar. As reuniões são fundamentais para uma boa gestão, organização e sucesso de qualquer atividade, “...quando convenientemente preparadas, animadas, participadas e avaliadas, são um instrumento de trabalho indispensável ao desenvolvimento das pessoas e ao progresso das organizações” (Ferreira, 2005).

Para a preparação deste festival foi necessário um grande envolvimento e responsabilidade de todos os alunos estagiários, pelo que, realizaram-se algumas reuniões para providenciar todos os detalhes da atividade, as tarefas e funções de cada um dos professores estagiários. Além disso, foi necessário contactar algumas entidades desportivas exteriores à escola, com o intuito de colaborarem na atividade e proporcionarem aos alunos *workshops* das diferentes modalidades. Depois das reuniões realizadas entre os NE e os respetivos orientadores para delinear toda a preparação e organização do Festival, foi também necessário contactar com várias entidades desportivas, solicitando colaboração, de forma a tornar este dia, numa experiência educativa e enriquecedora para todos.

Relativamente à divulgação da atividade, foi criado um cartaz (Apêndice 10), pelos NE, alusivo ao evento, com o fim de divulgar o Festival a toda a CE. Após apreciação e *feedback* positivo dos orientadores científicos e cooperantes, foi afixado por toda a escola para divulgação da atividade. Subsequentemente, foi elaborado um documento orientador, com a organização e distribuição das diversas atividades, os materiais necessários e o escalonamento de todas as atividades, a nível de horários, turmas, professores responsáveis e instalações desportivas (Apêndice 11). Cada aluno estagiário, teve a tarefa de dinamização de uma atividade específica, com a duração de 50 minutos em todos os blocos letivos, sempre no mesmo espaço, para facilitar a organização e dinâmica das várias atividades desportivas.

Outro dos aspetos pertinentes para o bom desenrolar desta atividade, foram sem dúvida os materiais para que algumas das atividades/jogos, fossem passíveis de ser realizados. Assim, através do contacto com o Gabinete do Desporto Escolar (GDE), conseguimos os materiais para os diferentes jogos tradicionais.

As atividades dinamizadas no decorrer do evento foram: (1) os Jogos Tradicionais (Jogo “tiro às latas”, Jogo da corda, Jogo “equilibrar a bola” com obstáculos, Derrubar a torre, Corrida de sacas, Corrida de andas, Mover a bola pelas calhas); (2) as Gincanas de BTT (BTT20 e BTT26); (3) o *Bowling*; (4) a Orientação; (5) a Esgrima; (6) o *Slackline* e (7) o *Disc Golf*.

Outro aspeto não menos importante do planeamento, passou por assegurar um lanche/*coffee break* a todos os que colaboraram, como gesto de retribuição da disponibilidade prestada.

Atendendo ao elevado número de turmas e alunos envolvidos na atividade, a colaboração de todos os professores de EF responsáveis pelas respetivas turmas foi crucial, para que todas as atividades decorressem conforme tinham sido planeadas.

5.4.3. Balanço da Atividade

Uma vez dinamizada uma atividade desta amplitude, com a envolvência de toda a comunidade escolar, impõe-se uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido, desde a preparação, organização e operacionalização, às tarefas desenvolvidas e todas as contribuições efetuadas para o bom funcionamento deste evento.

Atendendo a todo o planeamento, organização e dinamização deste evento, podemos considerá-lo um sucesso, visto a satisfação e os *feedbacks* positivos dos alunos e da restante comunidade escolar.

Assim, as diversas reuniões efetuadas foram sem dúvida, um fator positivo que contribuiu para o bom funcionamento da organização de todo o evento.

Além disso, o lanche/*coffee break* foi outro dos aspetos positivos que mereceu elogios por parte dos professores do departamento de EF e dos convidados, tendo sido também um momento para fazer um balanço final sobre o desenrolar de todo o evento. Contudo, além dos aspetos positivos foram evidenciadas algumas dificuldades, como a interdição do pavilhão no dia da atividade e alguns cancelamentos de última hora, como foi o caso do *Muay Thai* e do *Body Combat*. No entanto, estas atividades foram substituídas por um plano alternativo adaptado à calendarização.

Nos dias anteriores ao evento, facultamos ao nosso orientador cooperante os dados referentes aos vários colaboradores convidados, para prepararmos a sua entrada na escola com o material necessário. Assim, no dia anterior ao evento, foi necessário deslocar-se às várias entidades para efetuar o transporte antecipado de algum material, nomeadamente, as bicicletas BTT20 e BTT26.

No dia do evento, foi necessário chegar mais cedo à escola para providenciar a montagem e preparação das várias atividades nos espaços combinados, ficando cada

professor estagiário responsável pela preparação, organização e dinamização da respetiva atividade, com a colaboração dos monitores das entidades desportivas convidadas.

Durante o evento, constatou-se que a dinamização de todas as atividades decorreu bem de forma muito dinâmica e positiva, em parte devido ao documento orientador e à responsabilidade demonstrada pelos docentes no acompanhamento das turmas até ao local da atividade, rentabilizando, o tempo útil da prática. O êxito destas atividades, só poderá realizar-se com recursos humanos disponíveis e com a participação de todos, indireta ou diretamente na atividade. Assim, “Sempre que conseguimos que as pessoas estejam relacionadas emocionalmente com o projeto onde estão, que estejam felizes, conseguirem ter uma entrega emotiva relativa ao trabalho que estão a ter, que consigam ter uma paixão pelo trabalho que fazem, ganhamos imenso em termos de produtividade”, (Oliveira, 2013).

Após o evento, procedeu-se à desmontagem dos materiais e equipamentos utilizados, bem como a respetiva devolução às entidades desportivas colaboradoras.

Concluindo, pensamos que todos os objetivos propostos inicialmente foram atingidos e cumpridos, tal, o entusiasmo, dedicação e participação ativa nas atividades demonstradas pelos alunos e todos os docentes envolvidos. Por conseguinte, toda esta experiência contribuiu para que desenvolvêssemos hábitos de planeamento, gestão e dinamização de atividades diversificadas para a comunidade educativa, apresentando-se como uma aprendizagem benéfica para a nossa prática profissional.

Capítulo VI - Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

6.1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) é uma ação realizada anualmente, organizada por todos os estagiários dos diferentes núcleos de estágio do MEEFEBS, pelos professores orientadores, científico e cooperante, sob a forma de ação de formação, destinada aos grupos de recrutamento 160, 260, 620, aos alunos da UMa, a treinadores de desporto, técnicos de exercício físico, diretores técnicos, estudantes dos ciclos de EF e outros interessados, sendo validada com 15 horas, para fins de progressão

na carreira docente, pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT).

O tema geral da ACPC foi “A Educação Física para além do óbvio” que agregou uma diversidade de temáticas alusivas à disciplina de EF. A ACPC realizou-se nos dias 4 e 11 de fevereiro de 2023 e foi organizada em oito conferências e seis módulos, que foram apresentados pelos estagiários de todos os NE, alguns docentes e preletores convidados. Após cada apresentação houve um momento de debate.

Nesta ação, o NE da EBSAAS, do qual faço parte, apresentou um tema atual e pertinente “Alunos Dispensados da Aula de Educação Física: Que alternativas?” e disponibilizou aos docentes um banco de exercícios com tarefas/estratégias, que poderão ajudar a lecionação das aulas práticas de EF, potencializando assim processo de ensino-aprendizagem.

Nesta ação, estiveram presentes algumas entidades ligadas à Secretaria Regional da Educação, Presidentes de Conselhos Executivos das Escolas da RAM, o Reitor da Uma, professores da Uma, alguns docentes de vários grupos de recrutamento e discentes da UMA. A este respeito, segundo Niza (2012), ninguém domina sozinho a profissão, nem constrói novas práticas pedagógicas sem o apoio e reflexão dos colegas porque todos precisam dos outros para se tornarem professores. Deste modo, os professores deverão empenhar-se num trabalho de equipa e reflexão com vista à melhoria sua formação contínua e melhoria do processo de Ensino Aprendizagem.

6.1.1. Objetivos da ACPC

6.1.1.1. Objetivos gerais:

- i- Elaborar um enquadramento teórico sobre a temática: “Alunos dispensados da aula de Educação Física: que alternativas?”;
- ii- Proceder a um levantamento das opiniões e práticas dos professores sobre o tema em questão;
- iii- Colmatar algumas das necessidades dos docentes de Educação Física relativamente às estratégias pedagógicas a adotar com os alunos dispensados das aulas de Educação Física.

6.1.1.2. Objetivos específicos:

- i- Apresentar os resultados das opiniões e práticas dos professores sobre as alternativas para os alunos dispensados das aulas de Educação Física;
- ii- Contribuir para uma maior dinamização de atividades que fomentem a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral dos alunos;
- iii- Disponibilizar aos docentes de Educação Física um banco de tarefas/estratégias que podem ser utilizadas aquando da sua intervenção com os seus alunos dispensados da componente prática das aulas.

6.1.2. Planeamento e Operacionalização

A ACPC é uma ação complexa que abrange uma enorme logística, uma boa capacidade de comunicação e de trabalho entre todos os NE, os orientadores científicos e os membros da organização, para que sejam alcançados todos os objetivos propostos.

Assim, numa primeira fase, foram definidos os objetivos gerais e específicos, bem como algumas das estratégias para os atingir.

Este ano, a ACPC decorreu nos dias 4 e 11 de fevereiro de 2023, para não coincidir com as atividades do DE e outras provas desportivas, para que houvesse um maior número de profissionais da área de EF.

Uma vez definida a data para a realização da ação, seguiu-se uma reunião, com todos os elementos envolvidos para discutir/definir o tema principal da ação, que se denominou “A Educação Física para além do óbvio”.

Assim, numa primeira fase, foi solicitado a cada NE, a elaboração de um documento, com um tema pertinente e atual, com os respetivos objetivos, os principais conteúdos a desenvolver, algumas das referências bibliográficas a utilizar e ainda a escolha dos preletores convidados.

Após a apresentação dos temas de todos os NE, uma vez que surgiram dois temas iguais, o orientador científico sugeriu-nos um novo tema relacionado com as estratégias/alternativas para os alunos dispensados da parte prática das aulas de EF. Foi

um tema pertinente, atual, mas desafiante devido à pouca literatura existente e estudos alusivos à temática.

Seguidamente, foi pedido a todos os NE, a elaboração de cartazes para a ACPC, alusivos aos respetivos temas, para serem analisados pelos professores do MEEFEBs da UMa. Uma vez analisados, escolhidos e reformulados os cartazes mais significativos, os diversos temas foram devidamente distribuídos pelos dois dias da ação, pelas oito conferências e pelos seis módulos. Seguiram-se outras tarefas, a inscrição de todos os interessados, a validação da ação e ainda a divulgação da ação, tendo como responsáveis os professores supervisores, a professora Doutora Ana Luísa Correia e o Diretor de curso, o professor Doutor Hélder Lopes.

A divulgação do cartaz final (Apêndice 12), foi feita através das redes sociais de contacto, de emails às escolas, clubes e associações, dos grupos disciplinares de EF das várias escolas, da aplicação *WhatsApp*, dos cartazes afixados nos estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira (RAM) e ainda com convites entregues pessoalmente, por nós, às Direções Executivas das escolas com NE, aos professores do MEEFEBs da UMa, aos orientadores cooperantes e à Direção Regional da Educação.

Para a planificação, organização e dinamização desta ação, foram feitas reuniões com todos os NE e a professora Doutora Ana Luísa Correia.

Assim, uma vez escolhido o tema, o nosso núcleo de estágio, com a coadjuvação do nosso orientador científico, começou a desenvolver um estudo, criando um inquérito online através do *Google Forms*, que tinha como objetivo abranger o maior número de docentes de EF da RAM (Apêndice 13). Depois de obtermos um número significativo de respostas, começamos a tratar os dados obtidos e a pesquisar tarefas para alunos os dispensados das aulas de EF, e compilamos tudo no documento do Banco de Exercícios (BE) (Apêndice 16).

Posteriormente, começamos a elaborar e a organizar a nossa apresentação, e em reunião com o nosso orientador científico realizamos um teste da possível apresentação, para que tivéssemos o seu feedback, em relação ao documento e à nossa exposição, para que conseguíssemos ter tudo bem organizado atempadamente.

Para minimizar os custos da ação, entramos em contacto com diversas entidades públicas e privadas, com o propósito de obter patrocínios materiais e financeiros.

A Câmara Municipal do Funchal facultou-nos capas e resmas de papel; o Sindicato dos Professores da Madeira deu-nos blocos de notas e canetas; a Quinta do Padel ofereceu um voucher para uma atividade gratuita de Padel a todos os participantes e a Decoradora Susana Caldeira comprometeu-se com a decoração da sala do Senado com arranjos florais para a mesa principal.

Relativamente ao *coffee-break* foi a parte privilegiada a nível de patrocínios. Deste modo, as empresas DS Crédito e Descarga - Trânsitos e Despachos, Lda. deram apoio financeiro que foi utilizado na compra de bens alimentares e descartáveis, tais como iogurtes, granolas, gelatinas, ervas de chá, águas, guardanapos e copos de papel, a Viana Confeitaria cedeu bolos mini; a empresa Micas & Pitas confeccionou lanches e snacks saudáveis para os quatro *coffee-breaks*, dos dois dias da ação. Para a preparação do *coffee-break* contamos também com a colaboração do bar da UMA, com copos, chávenas, talheres, toalhas, entre outros; a *EquipVending*, com a oferta de garrafas de águas pequenas, a máquina do café e ainda café; a Pizza Café ofereceu 2 pizzas familiares.

Relativamente ao secretariado, foram criados registos de presença, para os participantes assinarem nos dois dias e nos dois turnos da ação.

No que respeita ao apoio técnico e logístico, no dia anterior à ação foi solicitado o material de apoio técnico para que fosse testado, bem como salas de apoio para organização e arrumação do material. Nos dias que antecederam a ação, os estagiários deslocaram-se à UMA e colocaram sinalizadores para identificação das salas de apoio.

Para a cerimónia de abertura do evento, no dia 4 de fevereiro, contactamos o departamento de Ginástica Rítmica do Clube Desportivo Nacional para uma atuação de dança, e para o dia 11 de fevereiro, contactamos o Professor Miguel (Professor convidado na cadeira de Estudos Práticos IV – Desportos de Combate), para uma atuação “kata”.

A ação foi distribuída por oito conferências, proferidas por preletores convidados e docentes da UMA, e seis módulos, que foram dinamizados pelos núcleos de estágio. As comunicações foram divididas pelos dois dias, sendo que, no primeiro dia foram apresentados quatro conferências e três módulos, ficando os restantes para o segundo dia.

Assim, para o dia 4 de fevereiro foram agendadas as conferências “Literacia Física-História, Bases Filosóficas e Pedagógicas”, de Francisco Carreira da Costa da Universidade Lusófona; “Desporto da Natureza: Desafios para uma Intervenção de Sucesso”, de Luís Carvalhinho do Instituto Politécnico de Setúbal (em formato de videoconferência); “Os Desafios da Educação: A Promoção do Sucesso numa Escola Plural”, de António Pires, da

Escola Secundária de Francisco Franco; e “O Potencial da Orientação- Propostas Teórico-Práticas para o seu desenvolvimento nas Escolas”, de António Pereira, da UMa (em formato de videoconferência). Já, os módulos para o primeiro dia da ação foram: módulo 1 “A Educação Física para além dos muros da Escola: potencialidades e constrangimentos”, do núcleo de estágio da EBSAAS; módulo 2 “A Educação Física e as Atividades de Complemento Curricular - Potencialidades e Desafios” do núcleo de estágio da ESFF; e módulo 3 “Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola”, do núcleo de estágio da EBS Gonçalves Zarco. Para moderar as conferências e módulos deste dia tivemos os orientadores científicos da UMa, os Professores Hélio Antunes, Hélder Lopes e Ana Rodrigues.

Para o dia 11 de fevereiro ficaram agendadas as conferências “Partilhamos o Óbvio da Educação? Física”, de Nuno Ferro da Sociedade Portuguesa de Educação Física (em formato de videoconferência); “Caraterísticas Psicológicas da Excelência na Arbitragem”, de Pedro Teques, da FMH; “Desenvolvimento de competências básicas num árbitro de futebol - O papel de EF e do DE”, de Elmano Santos, da Direção Regional de Educação; “A pedra-de-toque da relação pais-filhos”, de Alda Portugal da UMa; “Inovação Pedagógica e Apoio Laboratorial na Educação Física”, de Hélder Lopes da UMa; e “A importância da Flexibilidade/ Mobilidade no desenvolvimento de Crianças e Jovens”, de Patrícia Jorge da AESR (em formato de videoconferência). Os módulos dinamizados no segundo dia da ação foram os seguintes: módulo 4 “A Arbitragem como Instrumento de Formação dos Alunos nas Aulas de Educação Física”, do núcleo de estágio da Escola Básica Brazão de Castro; o módulo 5 “Alunos Dispensados da Aula de Educação Física: que alternativas?”, do núcleo de estágio da EBSAAS; e o módulo 6 “Trabalho de Flexibilidade e Força na Educação Física - Operacionalização e Otimização”, do núcleo de estágio da ES Jaime Moniz. Neste dia, as conferências e módulos foram da responsabilidade dos orientadores científicos da UMa, os Professores Élvio Rúbio, Ricardo Alves e Ana Luísa Correia.

O módulo cinco “Alunos Dispensados da Aula de Educação Física: Que alternativas?”, foi da responsabilidade, dos alunos Francisco Gouveia e Wilson Nóbrega, do núcleo de estágio da EBSAAS, optamos por esta temática por ser pertinente e atual. A nossa comunicação realizou-se no dia 11 de fevereiro, pelas 15horas, foi integrada no módulo 5 e teve a moderação do nosso orientador científico, o Professor Doutor Ricardo Alves. Esta apresentação teve como objetivo dar a conhecer e expor a temática, os objetivos do estudo, o tema conforme descrito na legislação, os principais motivos para

haver alunos dispensados, a inovação nas aulas de EF, a exposição da metodologia e amostra do estudo, a apresentação dos resultados obtidos, a explicação e a partilha de um banco de exercícios. O recurso utilizado para a apresentação das duas comunicações, foi o *PowerPoint* (Apêndice 14), com uma duração de aproximadamente 30 minutos.

Uma vez concluída a apresentação, iniciou-se o debate, com questões desafiantes, às quais consideramos ter respondido de forma correta.

Após a realização da ação, os diferentes núcleos de estágio elaboram um artigo científico (Apêndice 15) que integrará o livro de atas do evento.

6.1.3. Balanço da ACPC

Uma vez realizada a ACPC, torna-se pertinente um balanço/reflexão com base em todas as apresentações de todos os NE. Assim, de um modo geral, consideramos que a ação foi ao encontro das expectativas dos participantes, visto a divulgação de metodologias/estratégias e ainda a troca de conhecimento entre os docentes experientes e os estagiários.

Este foi um evento que ocorreu presencialmente e causou um grande impacto a nível regional, pois contou com a presença de inúmeros agentes educativos e desportivos, mas também os alunos do ensino superior ligados à área da Educação Física e demais interessados, com cerca de 140 participantes.

Relativamente à preparação, planeamento, organização e divulgação da ação, foram efetuadas algumas reuniões e elaborado um cronograma onde constavam as várias tarefas e funções a serem desempenhadas por todos os NE e outros colaboradores. No decorrer da ação tivemos diversos feedbacks positivos, dos preletores e demais participantes “*coffee-break* muito bem organizado e saudável ...”, entre outros, que nos deixaram muito orgulhosos e com a sensação de que superou as expectativas de todos os participantes.

Assim, convém realçar que todos os NE se empenharam e colaboraram para que os objetivos propostos fossem alcançados. Assim, nas vésperas de ambos os dias de formação, praticamente todos os elementos dos NE estiveram na UMa, a preparar e montar tudo o que era necessário para o dia seguinte. Para além disso, foi também feito um inventário do material utilizado, sinaléticas a indicar a sala do senado e ainda um cartaz a publicitar a ajuda efetuada por todos os patrocinadores.

Além disso, a diversificação, inovação dos temas e ainda a validação das horas pela Secretária Regional da Educação (SRE), para os grupos de recrutamento de EF, foram outros motivos pelos quais os docentes demonstraram grande interesse.

As tarefas relativas à organização da ação, particularmente o secretariado, o apoio à sala do senado e o *coffee break*, correram todas muito bem, fruto de uma preparação afincada por parte de todos os NE. Assim, um aspeto positivo que muitos professores referiram foi o facto de termos a grande contribuição das nutricionistas Joana Teixeira e Bárbara Marques, com a confeção de diversas iguarias saudáveis. Outro dos aspetos positivos referido foi o *powerpoint*, com diapositivos alusivos ao logótipo de cada patrocinador, que passavam sistematicamente por todos, durante todo o tempo do *coffee break* e ainda uma música de fundo descontraída que tornava o ambiente ainda mais acolhedor.

Relativamente aos dois dias de apresentação da ACPC, cada NE apresentou a sua temática, cumprindo o tempo estipulado na programação. O resultado desta ação foi bastante expressivo, devido à diversidade e pertinência dos temas apresentados, aos debates que surgiram e ainda a partilha de conhecimentos, materiais e outras sugestões apresentadas.

Em relação à nossa comunicação, fizemos uma preparação/apresentação prévia, com a supervisão do nosso orientador científico, onde recebemos feedbacks e algumas sugestões bastante pertinentes, com o intuito tornarmos a nossa apresentação mais clara e objetiva e ainda para nos sentirmos mais confiantes. Assim, no dia da nossa comunicação, optamos por efetuar uma apresentação conjunta e interligada, já que ambos dominávamos plenamente a temática e também para que não houvesse uma monotonia na voz do preletor. Deste modo, tornamos a comunicação mais apelativa e motivante para os participantes, uma vez que as nossas intervenções se complementaram, contribuindo assim para uma palestra bem estruturada e fundamentada, conseguindo cumprir com o tempo estipulado. Por fim, no momento do debate, apesar do nervosismo, das inseguranças e a falta de experiência nestes eventos, conseguimos não só, partilhar, justificar e defender as nossas ideias, como também aproveitar o momento para ouvir pessoas com mais experiência do que nós. Deste modo, considera-se que o tema da nossa apresentação foi bastante pertinente, uma vez que fornecemos ferramentas úteis aos docentes de EF, na sua prática profissional, tornando as aulas mais dinâmicas.

No final da apresentação, foi muito gratificante, a atitude de alguns professores que fizeram questão de nos felicitar quanto à pertinência do tema, todo o trabalho desenvolvido e ainda a mais-valia do Banco de Exercícios para as aulas de EF (Apêndice 16), com o intuito de colmatar algumas das necessidades dos docentes.

De maneira geral, a ACPC contribuiu para uma melhoria do processo E-A, visto terem sido partilhadas e disponibilizadas algumas metodologias e ferramentas, capazes de facilitar a lecionação dos docentes de EF. Assim, podemos considerar que alcançamos, os nossos objetivos pessoais e coletivos previstos para a ACPC. A nível pessoal, este dia foi muito marcante para o meu processo de formação enquanto futuro docente de EF, que solicitou uma grande capacidade de trabalho, comunicação verbal, resiliência, controlo emocional, superação pessoal e desenvolvimento integral, enquanto homem

Para além de tudo isto, consideramos que todas as comunicações apresentadas foram pertinentes e ao encontro dos interesses e expectativas de todos os participantes, que adquiriram um conjunto de conhecimentos úteis para a sua formação contínua e respetiva prática profissional.

Em suma, a ACPC foi o culminar de muitos meses de trabalho árduo, intenso, de muitos sacrifícios, mas que no fim valeu a pena não só pelo produto final, mas sobretudo pelo sentimento de paz interior, dever cumprido, uma experiência enriquecedora e marcante, embora com um grau de exigência muito elevado. Uma ação desta natureza só foi possível graças ao empenho, dedicação, responsabilidade e uma boa orientação de todos os intervenientes, indicadores que tiveram na origem de toda a ação, desde a escolha dos temas, à planificação e à operacionalização. A este respeito, Novoa (2018), refere que nas universidades é importante a existência, “de uma casa comum da formação e da profissão”, onde há articulação entre a universidade, as escolas e os professores, numa perspetiva de formação e valorização da profissão docente. Deste modo, podemos considerar que o sucesso da ação só foi possível devido à entejuda e responsabilidade de todos os intervenientes, numa tentativa de alcançarmos todos os objetivos propostos.

No entanto, foram abordadas algumas sugestões para futuras intervenções, que podem ser benéficas, de forma a melhorar aquele que tem sido o trabalho realizado pelos estagiários. Assim, no que respeita a sugestões futuras/aspectos a melhorar, apresentamos:

- Divulgação do evento em todos os estabelecimentos de ensino da RAM;

- Realização de um inquérito ao Grupo Disciplinar de EF dos vários NE, para apurar temas pertinentes para futuros eventos;
- Realização de uma componente prática nos dois dias da ação.

6.2. Ação Científico-Pedagógica Individual

A Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI), corresponde a uma ação de formação, destinada ao grupo disciplinar de EF do estabelecimento de ensino onde realizamos o nosso processo de estágio. Através desta pretendeu-se apresentar uma temática pertinente, capaz de proporcionar um debate de conhecimentos e proporcionar ferramentas didático-pedagógicas, que contribuam, de alguma forma, para a formação contínua dos docentes de EF.

6.2.1. Planeamento e Objetivos

O primeiro momento de planeamento da ação foi a escolha e definição do tema, bem como os respetivos objetivos. Em reunião com o orientador científico e o orientador cooperante, fui desafiado a realizar uma ACPI que fosse inovadora, apelativa uma vez o sucesso desta estaria sempre dependente da adesão dos professores da escola. Desta forma, o grande objetivo desta temática foi promover, partilhar, debater e refletir conjuntamente sobre uma proposta de intervenção capaz de combater eficazmente a monotonia das metodologias tradicionais, mantendo o foco no desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e na motivação dos alunos.

Deste modo, após sondar as opiniões dos professores de EF da escola, ficou decidido abordar a modalidade de Orientação, com recurso às novas tecnologias, surgindo assim o tema: “*Contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação*”.

Com esta ação pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

1. Defender a importância da abordagem da modalidade de Orientação no 3ºCiclo;
2. Criar um banco de exercícios que ajude na concretização e implementação da modalidade na escola
3. Criar um percurso predefinido pelos diversos espaços da escola;
4. Estratégias para a introdução da Orientação na escola.

5. Apresentar uma proposta de operacionalização da Orientação, através das novas tecnologias.

Uma vez definidos os objetivos da ação, chegou o momento da pesquisa e da revisão bibliográfica no sentido aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Ainda assim, foi fundamental entrar em contacto com um profissional especializado e entusiasta pelos Desportos de Adaptação ao Meio (DAM), o professor João Apolinário, atual docente convidado na UMA, solicitando-lhe algumas orientações sobre a temática.

Após esta fase inicial, foi fundamental o diálogo com o colega de estágio, para equacionar a data e hora mais viável para a realização das duas preleções no mesmo dia, no sentido de contar com o maior número de presença dos docentes do grupo de EF. Depois de alguma ponderação, decidimos que o melhor dia para desenvolver a nossa ação seria no dia 8 de março (quarta-feira), na sala de ginásio da EBSAAS, das 16:20 às 17h50. Ainda nesta fase, iniciou-se a criação de um cartaz para divulgação da ação (Apêndice 17), que continha as temáticas a desenvolver, a data e respetivo horário, tendo sido afixado por toda a escola para que os docentes interessados, se pudessem inscrever, através de um código QR.

Posteriormente, os nossos orientadores científico e pedagógico e todo o grupo disciplinar de EF, receberam por email o convite para participarem na ação. Além disso, entregamos presencialmente, o convite endereçado a cada um dos professores de EF (Apêndice 18).

A partir daqui, surgiu o momento de preparação, criação e exploração de todo o material para operacionalização da ação, com o intuito de auxiliar e facilitar o trabalho dos docentes de EF, na lecionação da modalidade Orientação, através da *Ap Orientering*.

Assim, num primeiro momento foram criadas as balizas com códigos QR numeradas de 31 a 59, tendo sido impressas na “SERIGRAFIA - SIG`APEL”, na escola da APEL. Estas balizas foram feitas num cartão especial, resistente à água, e devidamente plastificadas para que fossem resistentes e duradouras. Com estas balizas foram montados e criados percursos com 3 trajetos diferentes e diferentes níveis de complexidade (iniciante, intermédio e difícil). (Apêndice 19). Para facilitar o manuseamento e a criação de percursos pela aplicação, foi criado o “Guia para elaboração de percurso na App iOrientering”, com a descrição de como criar um percurso público ou privado na aplicação, bem como explorar diferentes percursos (utilizando os mesmos postos de controlo, mas com ordens diferentes), para utilizar nas aulas. (Apêndice 20).

Seguidamente, para complementar este documento foi criado um Dossier com um Banco de Exercícios de Orientação, com o objetivo de colmatar algumas das necessidades/dificuldades sentidas pelos professores do grupo de EF da Escola, relativamente à lecionação desta matéria, nas aulas de EF, com exercícios diversificados (Apêndice 21). Para rentabilizar e aumentar a possibilidade da abordagem desta modalidade na escola, foram adaptados materiais através da criação de vários conjuntos de cones, com cores diferentes, numerados com os códigos QR, que podiam ser facilmente colocados e usados no decorrer de uma aula de EF. Foi também criado um documento com 6 mapas, com três percursos diferentes (iniciante, intermédio e difícil) e ainda um percurso *SCORE*, com cada um destes a ter um código QR de Setup. Cada um destes mapas contém o material necessário para a sua realização, como por exemplo, mapa 1 - “Materiais: Balizas de Orientação com códigos QR numeradas de 31 a 59, Setup, Start e Finish”. (Apêndice 22).

A razão de ser da elaboração destes materiais, vai ao encontro de um dos principais objetivos desta temática, a criação de percursos de orientação por código QR por toda a escola. Todos estes materiais, foram compilados e colocados numa caixa de arrumação, denominada de “Materiais de Orientação”, para serem utilizados pelos docentes da escola.

A ACPI originou a elaboração de um poster (Apêndice 23) que foi apresentado no Seminário “Desporto e Ciência”, organizado pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, e que decorreu nos dias 16 e 17 de março de 2023, na Reitoria da UMa. Foi também elaborado um artigo científico (Apêndice 24) para ser publicado no Livro de Atas do referido Seminário.

6.2.2. Operacionalização

A ACPI realizou-se no dia 8 de março de 2023, em simultâneo pelos dois estagiários da EBSAAS. Como as duas temáticas eram diferentes, mas ambas constituídas pela componente teórica e prática, iniciou o meu colega, a sua apresentação teórica alusiva à matéria de ensino de Basebol e, posteriormente, apresentei a modalidade Orientação, através de um breve historial, competências, regras e técnicas básicas, os constrangimentos associados à prática, as potencialidades educativas, uma proposta de operacionalização para escola (Apêndice 25).

Após a apresentação teórica das duas temáticas, seguiu-se a componente prática no pavilhão, com a operacionalização de um conjunto metodológico de exercícios. Assim, foram colocados os diversos recursos materiais previamente apresentados e os professores experienciaram, a modalidade Orientação, utilizando o seu telemóvel.

No final da ACPI, o nosso núcleo de estágio proporcionou um *coffe break* a todos os participantes. Neste lanche convívio, houve uma breve reflexão onde todos os professores do grupo disciplinar de EF e os orientadores científico e pedagógico, num total de 18 participantes, demonstraram satisfação e deram as suas opiniões, muito positivas, afirmando que os conteúdos apresentados foram esclarecedores, pertinentes e elucidativos, a componente prática tinha sido dinâmica, clara e espontânea, indo ao encontro das necessidades dos docentes.

6.2.3. Balanço

Após a realização da ACPI, fazendo uma reflexão crítica sobre todo o trabalho desenvolvido, desde o planeamento, à operacionalização e apresentação final, considerou-se que os objetivos inicialmente traçados foram alcançados, superando assim as nossas expetativas.

Assim, considero que o tema escolhido foi desde o primeiro dia um enorme desafio, no sentido de ver se seria capaz de desenvolver uma proposta de operacionalização, de fácil aplicação e controlo por parte dos professores, motivadora para os alunos, sem nunca esquecer o desenvolvimento das suas capacidades físicas e cognitivas, procurando manter estes sempre no centro do processo E-A e desenvolvendo as suas competências.

Quanto ao planeamento da ação contou com uma vasta pesquisa, criação e adaptação de uma série de materiais para a abordagem da matéria de Orientação, sem qualquer custo para a escola, com o intuito de colmatar algumas das necessidades dos docentes de EF, através de algumas ferramentas pedagógicas, que serão uma mais-valia na lecionação e no processo de E-A dos alunos.

Relativamente ao momento de apresentação da parte teórica da ACPI, este iniciou-se à hora marcada, as duas temáticas cativaram a maioria do grupo EF e de um modo geral decorreu bem. Ao longo desta procurei manter uma apresentação dinâmica,

reservando um pequeno momento para demonstrar as potencialidades da aplicação na própria sala de aula, em que um dos docentes presentes, realizou o percurso, através da aplicação descarregada no telemóvel. Esta estratégia motivou algum entusiasmo e vontade de passar à parte prática da ação. Além disso, o discurso foi claro, conciso, fluído, com uma postura descontraída, apesar de estar a discursar para professores experientes procurei abstrair-me um pouco desse ambiente e simular uma “aula normal para uma turma”.

Quanto à componente prática, foi igualmente bastante positiva, procurou-se sensibilizar os professores para a lecionação destas modalidades nas aulas de EF, através de uma série de exercícios pedagógicos. Os docentes em dupla experienciaram a Orientação com recurso às novas tecnologias e perceberam todas as potencialidades associadas. Houve sempre um bom clima, todos puderam vivenciar a modalidade com os recursos adaptados e questionaram sobre algumas progressões, resultando num momento de reflexão e partilha de conhecimentos. Os *feedbacks* dos participantes foram bastante positivos.

Assim, considero que o aspeto menos positivo, foi o facto de ter excedido o tempo dedicado à componente teórica, pois não tinha contado com certos aspetos como o surgimento de dúvidas e observações por parte dos docentes. No entanto, acredito que o tempo despendido nesta parte foi fundamental para dar aos docentes uma base sólida no manuseamento da aplicação e própria consecução da proposta de operacionalização.

O lanche/convívio no final da ACPI, foi uma forma de retribuir e agradecer a presença dos docentes na ação. Os professores deram opiniões muito positivas, demonstrando que tinham ficado mais esclarecidos sobre estas temáticas, que não só foram ao encontro das suas expectativas, como também as tinham superado.

Em suma, considero que a ACPI correu de forma geral bastante bem, fruto de um planeamento organizado e rigoroso. Apesar de terem surgido alguns aspetos menos positivos, estes surgem normalmente, demonstram que somos críticos connosco mesmos e que queremos pautar os nossos desempenhos pela excelência.

Considerações Finais

O presente relatório do EP é o culminar de um longo processo de crescimento pessoal com experiências desafiantes e enriquecedoras, com duas turmas do 5º e 9º ano de escolaridade, da EBSAAS. Nele estão incluídas todas as atividades e ações dinamizadas e concretizadas na PL, desde o planeamento, a operacionalização, até à reflexão crítica.

A realização do EP foi fundamental, pois permitiu o contacto com uma realidade, onde tivemos oportunidade de pôr em prática toda a teoria aprendida, lidando com alguns constrangimentos, adquirindo e aperfeiçoando um conjunto de habilidades didático-pedagógicas, que nos servirão de referência como docentes de EF, num futuro próximo.

Numa fase inicial do EP, foi importante compreender o contexto, onde me encontrava inserido, procurando reunir algumas informações pertinentes, sobre o estabelecimento de ensino e os alunos, para uma caracterização específica da turma, com o intuito de adequar as estratégias e metodologias didático-pedagógicas e potencializar o processo de E-A. Além disso, foi também fundamental, a recolha de informações sobre os documentos orientadores, nomeadamente, o PASEO e as AE para o 3º ciclo e ainda algumas das normas legais que regulamentam todo o processo de E-A.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas algumas atividades do grupo disciplinar de EF da escola, nomeadamente as AICE (Corta-Mato, torneio de Voleibol, Levada na Serra e XI Festival da Levada), com as quais colaborei, ao nível da preparação e organização. Estas atividades são uma mais-valia para nós, como docentes estagiários porque através da colaboração de proximidade com os profissionais mais experientes, adquirimos e desenvolvemos competências profissionais e pessoais.

Em relação à AIM, mais concretamente a AEC foi uma atividade escolhida de acordo com os interesses e motivações da turma, realizada com muito entusiasmo por todos os alunos, que proporcionou uma experiência enriquecedora e única da prática desportiva.

Relativamente às ACP, foram duas ações que exigiram uma preparação exaustiva onde tivemos oportunidade de pôr à prova as nossas competências ao nível do planeamento, organização, adaptação, operacionalização e gestão. Assim, em relação à ACPC, para além do desenvolvimento destas competências, foram também colmatadas algumas das necessidades dos docentes de EF, relativamente às estratégias pedagógicas a adotar com os alunos dispensados das suas aulas. Já, no que diz respeito à ACPI, foram dinamizadas

atividades de Orientação com os alunos e partilhadas estratégias e materiais didático-pedagógicos com o Grupo Disciplinar de EF, para a lecionação da modalidade nas suas aulas.

De um modo geral, o EP foi um grande desafio e uma mais-valia no processo E-A, não só do professor estagiário como também dos alunos.

Assim, como professores estagiários, ao longo de toda a PL, desenvolvemos diversas competências, ao nível: i) do planeamento e dinamização de atividades; ii) do trabalho de equipa entre todos os membros da comunidade escolar; iii) da adaptação a diversos contextos e a novas situações; iv) da expressão oral, através da comunicação clara e adequada; v) do relacionamento interpessoal, na comunicação com os diferentes membros da comunidade escolar; vi) do trabalho de pesquisa, para desenvolvimento de conhecimentos científicos e metodológicos da EF; vii) da gestão de eventos/atividades, como as ACP e a de AEC; viii) da reflexão crítica após a dinamização das atividades; ix) da responsabilidade nas diversas atividades propostas. Estas competências são cruciais para o nosso desenvolvimento profissional, mas também pessoal. Assim, sentimo-nos mais competentes para lidar com as adversidades, nos adaptarmos aos diferentes contextos e enfrentarmos os desafios da nossa profissão docente.

Em relação aos alunos, de uma forma global, com a realização de todas atividades/ações ao longo do EP, consideramos ter contribuído para o desenvolvimento das suas competências, ao nível: i) da autonomia e responsabilidade, na execução das tarefas propostas; ii) do respeito pelos colegas e adversários nas atividades desportivas; iii) da capacidade de resolução de problemas; iv) do relacionamento interpessoal, com toda a comunidade escolar; v) do raciocínio crítico; vi) das capacidades coordenativas nas diferentes matérias de ensino; e vii) da importância da adoção de hábitos de vida saudável; ix) da prática regular da AF. Embora fossem estes os nossos objetivos, sabemos que nem todos os alunos os atingiram na sua totalidade. No entanto, estamos conscientes que todas as atividades e ações por nós dinamizadas, tiveram como foco o desenvolvimento destas competências, em todos os alunos da turma.

De um modo geral, é importante salientar, toda a orientação e apoio do orientador cooperante Mestre Adérito Nóbrega e do orientador científico Dr. Ricardo Alves, ao longo de toda a PL, uma vez que ajudaram a desenvolver as minhas competências científico-pedagógicas. Além disso, as reuniões após a lecionação das aulas com o orientador cooperante, colocavam-nos perante uma atitude de análise e reflexiva crítica, dos aspetos

positivos e dos aspetos a melhorar, para que os nossos erros se tornassem em aprendizagens, na lecionação do dia seguinte.

Ao longo do EP, como aluno estagiário aprendi muito, mas tenciono aprender muito mais, perspectiva-se uma longa caminhada que só agora começou, porque a formação do professor não termina, no momento da sua profissionalização, mas deve ter continuidade (Alarcão & Tavares, 2013).

Em suma, os objetivos inicialmente delineados para o EP foram cumpridos com sucesso. O início do EP foi desafiante, repleto de muitas incertezas que tivemos de ultrapassar e nos adaptar, mas no fim, há pelo menos a certeza de cumprimos o nosso dever.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Em Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem - 2.ª Edição revista e desenvolvida* (3º ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A. (1995). *Ginástica Desportiva. Como se “joga”?*. Coleção Mundo de Saberes 17. Porto: Porto Editora.
- Almada, F., Fernando, A., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura: A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: VML.
- Andrade, L. & Santana, J. (2013). *Brincar e aprender: A Importância do lúdico para a iniciação esportiva nas aulas de Educação Física. Educação de crianças, jovens e adultos*. Sergipe.
- Antunes, H., & Soares, J. (2020). *Apontamentos das Aulas. A Educação física como meio de desenvolvimento pessoal e social*. Universidade da Madeira.
- Aranha, Á. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação-sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, F. (2007). *A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.
- Baddeley, A. (2003). *Working memory and language: An overview*. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.
- Bandura, A. (1976) *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall. ISBN-13: 978-0138167448.
- Barreiro, I., & Gebran, R. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. Avercamp.

- Barros, J. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino em Dança*. Edições FMH
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos desportivos colectivos*. Barcelona. Hispano Europea.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Dinalivros.
- Behrens, M. A. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Vozes.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª edição. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (2006). *Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações*. In: Tani, G., Bento, J. & Petersen, R. (Orgs.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Boavista, M. (2010). *O director de turma: Perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente*. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Bouchard, C.; Shephard, R.J. & Stephens, T. (1994). *The consensus statement*. In. C. Bouchard; R. J. Shephard & T. Stephens (Eds.). *Physical activity, fitness, and health: international proceedings and consensus statement*. (pp. 7- 96). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). *Motivational climate interventions in physical education: A meta -analysis*. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638'
- Brooks, V & Sikes, P (1997), *The good mentor guide: initial teacher education in secondary schools*. Buckingham. Open University Press.

- Buckroyd, J. (2000). *The student dancer - Emotional aspects of the teaching and learning of dance*. Dance Books Ltd.
- Cacioppo, J. (2002). Social neuroscience: understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*, 57, 819-31.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2003). Experiences and perceptions during practicum: a study with preservice teachers. *Psico-USF*, 8(2), 145-153;
- Caldeira, R. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básico do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Camargo, F. (2004). *Educação Organizacional: o estímulo as inteligências múltiplas para construir competências em processos de treinamento e desenvolvimento— Observação por análise de currículo na Escola de Sargentos das Armas* (Doctoral dissertation, Dissertação–Mestrado em Educação, Universidade Vale do Rio Verde).
- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção: relatório de estágio*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação.
- 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*. Edições FMH.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica da Educação*, 10 (10), pp. 49-62. ISSN: 1679-2378.
- Cavalcante, M. (2005). A escola que é de todas as crianças. *Nova Escola*, 20(182), 40-45.
- Chalita, G. (2004). *Educação: a solução está no afeto*. Editora Gente. 17. ed. São Paulo: Gente.
- Chaput, J. P., Dutil, C., & Sampasa-Kanyinga, H. (2018). Sleeping hours: what is the ideal number and how does age impact this?. *Nature and science of sleep*, 421-430.

- Cidade, R., & Freitas, P. (2002). Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista integração*, 14, 27-30.
- Colaço, P. & Rolim, R. (2002). A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.
- Coutinho, N. (2007). *Basquetebol na escola: da iniciação ao treinamento*. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint.
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, pp. 41-52.
- Darido, S. C. (1999). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Araras: Topázio.
- Darido, S. C., Galvão, Z., Ferreira, L. A., & Fiorin, G. (1999). Educação física no ensino médio: reflexões e ações. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 138-145.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer.
- Diehl, R. (2008). *Jogando com as diferenças*. São Paulo: Phorte.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Educação Física - 9º Ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 9º Ano (anexo)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 9º Ano. Introdução Geral*.
- Estríbio, M. (2010). *As Atividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico- Tese de Mestrado na Especialidade de Educação e Desenvolvimento*. (D. d. Aplicadas, Ed.) Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências e Tecnologias.

- Faculdade de Motricidade Humana & Direção-Geral da Educação (2017). FITescola. Disponível em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, 15-44. São Paulo: Cortez
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/DGE.
- Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). “*O Desporto como fator de desenvolvimento regional, o caso concreto da RAM- compreender o instrumento desporto*”. In 16º Congresso da APDR (210-228). Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferreira, C., Bastos, A., & Campos, H. (2014). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, P. (2005). *Reuniões de Trabalho - Preparação - Animação - Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Filho, W. (2001). *Atletismo: A sua contribuição enquanto conhecimento da área pedagógica da Educação Física no contexto escolar em uma perspectiva de promoção da saúde* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado em Educação Física da Faculdade de Educação Física, Universidade do Porto, Porto-Portugal).
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-191.
- Fontana, I., & Sébire, A. (2017). *Danse Traditionnelle a L'Ecole*.
- Freire, J. B. (1992). *Educação de corpo inteiro: teorias e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra.

- García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. Em A. Graça, & J. Oliveira, *O ensino dos Jogos Desportivos Colectivos* (pp. 11-25). Porto: CEJD/FCDEF.
- Godinho, M. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. (3ª ed). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gonçalves, C. (1999). *Os Jovens e o Desporto*. (pp.58, 59). Câmara Municipal de Oeiras Divisão de Fomento do Desporto.
- Gonçalves, F. (2012). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 3(1), 1-5.
- Gonçalves, M. (2006). *Atletismo Escolar – Uma proposta de ensino na Educação Infantil*, Editor – Diversos.
- Graça, A. (1999). *Conhecimento do professor de educação física*. In: Bento, J., Garcia, R. & Graça, A. *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 166-251.
- Greco, P. (1998). *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte; Ed UFMG.
- Griffin, L. & Patton, K. (2005). *Two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present, and future*. In: Griffin, L. ; Butler, J. *Teaching games for understanding: theory, research and practice*. Editors. p. 1-17.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 143-150. v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. P. Hastie, *Sport Education: International perspectives* (pp.1-12). London: Routledge.

- Hastie, P., de Ojeda, D. & Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132.
- Haydt, R. (2004). Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Editora Ática.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2017). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Penso Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento) do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C. (1996). O currículo e a reforma do ensino. Lisboa: Livros Horizonte
- Joyce, M. (1993). *First steps in teaching creative dance to children* (3ª ed). McGraw-Hill Education.
- Leandro, C., Monteiro, E. & Melo, F. (2018). *Manual de Dança Criativa: Uma aprendizagem interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Psicossoma.
- Leitão, F. (2010). Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. Salamanca: LusoEspanhola de Ediciones
- Libâneo, J. (1993). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa
- Libâneo, J. (2001). Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 259.
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2018). *Estágio e docência*. Cortez Editora.
- Lopes, H. (2014). *Avaliação Sumativa - o erro do avaliador*. In Lopes, H., Gouveia, É., 155 Alves, R. & Correia, A. (Eds), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104 - 115). Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). O desporto como factor de desenvolvimento regional, o caso concreto da RAM: as estruturas organizacionais. In *16º Congresso da APDR* (pp. 192-208). APDR.

- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., Vicente, A., Fernando, C., & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). In H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. Correia, & R. Alves, *A educação física em tempos de mudança: Ferramentas didáticas* (pp. 6-12). Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 16-25.
- Lopes, M. (2012). *A aprendizagem em educação física: análise de dois modelos de ensino em basquetebol: instrução direta e educação desportiva* (Doctoral dissertation). Universidade Aberta, Lisboa – Portugal.
- Lourenço, J., Rodrigues, C., Flôres, F., & Soares, D. (2022). Physical Activity Time and Intensity in Physical Education During the COVID-19 Pandemic. *Perceptual and Motor Skills*, 129(3), 946–961.
- Macedo, R. (2006). *Para além das quatro linhas - as relações entre o futebol e o cotidiano escolar na construção da cidadania*. Universidade de Sorocaba.
- Malina, R. M. (1998). Tracking of physical activity and fitness from childhood through adulthood. *Australian Conference of Science and Medicine in Sport*.
- Marques, A. (2016). *As Concepções pessoais da Criatividade em Dança dos professores e alunos do Ensino Artístico* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia e Educação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação e Ciência.
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2000). Strategic and automatic processes in prospective memory retrieval: A multiprocess framework. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 14(7), S127-S144.

- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto e de Educação Física).
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: a formação em Jogos Desportivos Colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (1998). O ensino do voleibol – Proposta metodológica. In: Graça A. & J. Oliveira, (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva*. Em Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 269-283.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Metzner, A. & Mathias, V. (2007). O plano de aula sob a ótica dos profissionais de Educação Física no ensino não-formal. *Revista Fafibe On Line*, (3), pp. 1-6. ISSN: 1808-6993.
- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2003). Sport foundations for net/wall games. In: Sport foundations for elementary physical education: a tactical games approach. 1 ed. *Human Kinetics*.
- Morais, J., & Ferreira, M. (2014). Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. *Holos*, 5, 112-120.
- Moreno-Jiménez, B., & de Castro, E. K. (2005). Calidad de vida relacionada con la salud infantil y el trasplante de órganos: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Psicología*, 14, 46-52.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Editorial Paidós.
- Niza, S. (2012). Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação*. *Rué*, 543(647), 649.

- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra (Portugal)).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras* (19) 1, 198-208.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44.
- Oliveira, A. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da educação física/UEM*, 8, 21-27.
- Oliveira, A. (2006). *A prática pedagógica dos professores de Educação Física do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre: um olhar a partir das Teorias pedagógicas*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, F. (2013). *O papel da Educação Física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais*.
- Oliveira, M. (2011). *Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente*. *Pergaminho*, (2), 121-129.
- Oliveira, M. (2012). *Educação Física: o atletismo no Currículo Escolar*.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma - Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora, 32.
- Paes, R. (1992). *Aprendizagem e competição precoce: o caso do Basquetebol*. Campinas, SP: Unicamp.
- Paes, R., Montagner, P., & Ferreira, H. (2009). *Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).
- Perrenoud, P. (2000). Organizar e dirigir situações de aprendizagem. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 23.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS. Paris.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, D., & Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (2002). A pesquisa em didática: 1996 a 1999. Didática, currículo e saberes escolares.
- Pinto, J. & Cunha, F. (1998). O tênis como alternativa no currículo escolar para crianças entre 8 e 12 anos. *Motriz*, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 26-34.
- Portugal (2017a). Estratégia nacional de educação para a cidadania. <https://bit.ly/3u7dEH2>
- Portugal (2017b). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. <https://bit.ly/3uTgwT>
- Prudente, J. (2013). Andebol. Em: Garganta, Júlio; Prudente, João e Anguera, Teresa (Org.). *Avaliação da Performance em Jogos Desportivo Colectivos. Variáveis e indicadores táctico-técnicos utilizados em estudos observacionais de Andebol, Basquetebol, Futebol, Pólo Aquático e Voleibol*, pp. 11-77. Porto; FADE-UPorto.
- Prudente, J. (2014). *A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol*. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.

- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, H. (1994) O Ensino dos Jogos Coletivos Esportivizados. Santa Maria.
- Reis, M., Viana, A., Oliveira, J., Costa, J., Tavares, R., Arruda, A., & Santos, F. (2020). O planejamento como ferramenta indispensável para o processo ensino aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 32426-32436.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2.
- Relatório Mundial de Educação (1998). *Professores e Ensino num Mundo em Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, L. (1999) A Avaliação da aprendizagem. *Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Ricardo, V. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto.
- Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática de educação física escolar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rose, D. & Tricoli, V. (2005). *Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática*. Barueri, SP: Manole.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge journal of education*, 30(1), 75-89.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scaglia, A. J., Montagner, P. C. & Souza, A. (2001). *Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar*. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2.

- Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2011). Despacho normativo n.º 4/2011. *Jornal Oficial*, 134, 2-11.
- Siedentop, D. (1982). Movement and sport education: current reflections and future images. *Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance, Brisbane, Australia*.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Silva, E. (2009). A Importancia Do Planejamento No Contexto Escolar. *Programa Nacional Escola de Gestores Da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica*.
- Silva, N. (2007). Hip Hop: educar a dançar, um projeto, uma experiência. In M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 139-149). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual*. In Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R. & Correia, A. *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Smith, R. E., & Bayen, U. J. (2004). A multinomial model of event-based prospective memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30, 756-777.
- Soares, A. (2006). Inclusão ou integração? Educar para a vida. *Abc Educatio*, (59).
- Sousa, A., & Carvalho, P. (2014). Turismo de Natureza na Calheta (Madeira/Portugal). *Turydes (Revista Turismo y Desenvolvimento)*, 7, 16-19. In THR (Asesores en Turismo Hotelería y Recreación, S.A.) (2006) - 10 Produtos estratégicos para o desenvolvimento do turismo em Portugal: Turismo de Natureza. Lisboa. Disponível em:
<http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/turismodeportugal/Documents/Turismo%20de%20Natureza.pdf>

- Sousa, M. (2004). *O Desporto escolar no concelho de Viseu: Que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática?*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- Souza, E. (1997). *Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física*. (Doctoral dissertation)
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: vozes.
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 107-114, jul./dez.
- Turpin, J. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. Tesis (Doctorado Educación) – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas – Universidade de Alicante, Alicante.
- Van Maanen, J. & Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1
- Vasconcellos, C. (2000). *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Ladermos Libertad-1*. 7º, Ed. São Paulo.
- Vicente, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2017). Tecnologias e desportos coletivos: uma metodologia de intervenção. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 85-91.
- Vieira, A. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA
- Vilani, M. (2006). *Tênis de mesa nas escolas*. CBTM. Confederação Brasileira de Tênis de Mesa. São Paulo.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje*. Moscú: Editorial Pedagógica.

Weineck, J. (1991). *Biologia do Esporte*. São Paulo: Manole.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for learning*, 70(1), 10-16.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa
In Pérez Gómez, Á. I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación*.

Zabumba, D. (2010). *Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade de Évora.

Referências Legislativas

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro. *Diário da República* n.º 25/2000, Série I-A. Alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. *Diário da República* n.º 118/2006, Série I-A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República* n.º 65/2016, Série I de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República* n.º 65/2016, Série I de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 30 de agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 15/2007, *Diário da República* n.º 14/2007, Série I de 19 de janeiro de 2007. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de

Abril, republicado em anexo e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Despacho n.º 283/2022, de 29 de julho - Aprova o calendário escolar para o ano letivo de 2022/2023 dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública da Região Autónoma da Madeira

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. *Diário da República* n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II. Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário - disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Despacho Normativo n.º 4/2011, de 24 de fevereiro. *Diário da República* n.º 39/2011, Série II. Altera o Regulamento do Júri Nacional de Exames.

Apêndices

Apêndice 1 – Planejamento Anual

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva								9º	Planeamento Anual	Ano Letivo 2022/2023
Setembro 2022		14 a 17 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
05	06	07	08	09	10	11				
12	13	14	15	16	17	18				
19	20	21	22	23	24	25				
26	27	28	29	30						
Outubro 2022		20 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
03	04	05	06	07	08	09				
10	11	12	13	14	15	16				
17	18	19	20	21	22	23				
24	25	26	27	28	29	30				
31										
Novembro 2022		21 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
07	08	09	10	11	12	13				
14	15	16	17	18	19	20				
21	22	23	24	25	26	27				
28	29	30								
Dezembro 2022		10 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
05	06	07	08	09	10	11				
12	13	14	15	16	17	18				
19	20	21	22	23	24	25				
26	27	28	29	30	31					
Janeiro 2023		21 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
02	03	04	05	06	07	08				
09	10	11	12	13	14	15				
16	17	18	19	20	21	22				
23	24	25	26	27	28	29				
30	31									
Fevereiro 2023		17 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
06	07	08	09	10	11	12				
13	14	15	16	17	18	19				
20	21	22	23	24	25	26				
27	28									
Março 2023		23 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
06	07	08	09	10	11	12				
13	14	15	16	17	18	19				
20	21	22	23	24	25	26				
27	28	29	30	31						
Abril 2023		6 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
03	04	05	06	07	08	09				
10	11	12	13	14	15	16				
17	18	19	20	21	22	23				
24	25	26	27	28	29	30				
Maio 2023		22 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
01	02	03	04	05	06	07				
08	09	10	11	12	13	14				
15	16	17	18	19	20	21				
22	23	24	25	26	27	28				
29	30	31								
Junho 2023		5 ou 10 dias letivos								
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom				
05	06	07	08	09	10	11				
12	13	14	15	16	17	18				
19	20	21	22	23	24	25				
26	27	28	29	30						

F: Feriado
N: Natal
C: Carnaval
F: Férias

a) Rindo 81, 111 e 121 a noz
b) Rindo 91, 97, 1, 5 e 101 a noz

🟢 Início período
🔴 Fim período

1º PERÍODO	38 AULAS	Dia da semana	Instalação
17 aulas	Predominantemente Voleibol	3ª / 5ª F	PN / PC
12 aulas	Predominantemente Badminton	4ª F	PN
4 aulas	Predominantemente Apt. F. (Rescolas) e EFERAM-CIT	3ª / 4ª / 5ª	PN / PC
2 aulas	Predominantemente Ténis de Campo	5ª F	PC
3 aulas	Predominantemente Orientação	5ª F	PC

2º PERÍODO	37 AULAS	Dia da semana	Instalação
16 aulas	Predominantemente Ginástica	4ª / 5ª F	PS
9 aulas	Predominantemente Basquetebol	3ª F	C4C5
9 aulas	Predominantemente Atletismo	3ª / 5ª F	C4C5 / PS
3 aulas	Predominantemente Orientação	5ª F	PS

3º PERÍODO	22 AULAS	Dia da semana	Instalação
6 aulas	Predominantemente Futebol	5ª F	C4C5 / C8
5 aulas	Predominantemente Andebol	3ª F	PS
4 aulas	Predominantemente Apt. F. (Rescolas) e EFERAM-CIT	3ª / 4ª / 5ª F	PS / C4C5 / C8
5 aulas	Predominantemente ARE (Danças Tradicionais)	3ª F	PS
2 aulas	Predominantemente escolha dos Alunos	3ª / 4ª F	PS / C4C5 / C8

Apêndice 2 – Calendário Escolar (2022/2023)

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Ângelo Augusto da Silva (Levada)

Ano Letivo 2022/2023

Setembro 2022							14 a 17 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
			01	02	03	04	
05	06	07	08 ^{2ªC}	09 ^{3ªC}	10	11	
12 ^S	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30			

Outubro 2022							20 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
					01	02	
03	04	05 ^F	06	07	08	09	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	
31							

Novembro 2022							21 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
	01 ^F	02	03	04	05	06	
07	08	09	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30					

Dezembro 2022							10 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
			01 ^F	02	03	04	
05	06	07	08 ^F	09	10	11	
12	13	14	15	16 ^I	17	18	
19	20	21	22	23	24 ^N	25	
26	27	28	29	30	31		

Janeiro 2023							21 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
					01 ^F		
02	03 ^I	04	05	06	07	08	
09	10	11	12	13	14	15	
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	
30	31						

Fevereiro 2023							17 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
		01	02	03	04	05	
06	07	08	09	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19	
20	21 ^C	22	23	24	25	26	
27	28						

Março 2023							22 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
		01	02	03	04	05	
06	07	08	09	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19	
20	21	22	23	24	25	26	
27	28	29	30	31 ^I			

Abril 2023							8 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
					01	02	
03	04	05	06	07	08	09 ^P	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18 ^I	19	20	21	22	23	
24	25 ^F	26	27	28	29	30	

Maio 2023							22 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
01 ^F	02	03	04	05	06	07	
08	09	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	
29	30	31					

Junho 2023							5 ou 9 dias letivos
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	
			01	02	03	04	
05	06	07 ^{I a)}	08 ^F	09	10	11	
12	13	14 ^{I b)}	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30			

F - Feriado
N - Natal
C - Carnaval
P - Páscoa

a) Fim do 9.º, 11.º e 12.º anos

início período

fim período

Apêndice 3 - Exemplo de uma Unidade Didática

Unidade Didática de Voleibol

Revisão de Literatura – Caracterização da modalidade

O Voleibol é um dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) mais recente. Apareceu no ano de 1885, em Massachussets, por William G. Morgan, responsável pela Educação Física, nos Estados Unidos da América, devido à necessidade de variar as atividades lúdicas e recreativas.

Esta modalidade também chegou a Portugal, através dos americanos, durante a sua passagem e estadia pelos Açores, no ano de 1918 (1ª guerra mundial). Mais tarde, em 1947, é fundada a Federação Portuguesa de Voleibol.

Inicialmente, o Voleibol começou por ser praticado ao ar livre, mas hoje é uma modalidade praticada no pavilhão.

Segundo o PNEF (2001), a matéria de ensino da modalidade de Voleibol, está inserida nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), porque além das características próprias da modalidade, partilha um conjunto de características transversais aos JDC, como é o caso do trabalho em equipa.

De acordo com Garganta e Gréhaigne (1999), os movimentos no jogo acontecem através da oposição e da cooperação.

Mesquita (1995), afirma que o voleibol é difícil de ser ensinado porque as suas ações não são praticadas no quotidiano e as suas técnicas desportivas são de difícil execução. Assim, cabe ao professor arranjar estratégias que facilitem a sua aprendizagem. A este respeito, Garganta (1995), diz que os JDC são um meio formativo por excelência, quando bem orientado e recomenda algumas estratégias para tornar o ensino da modalidade mais eficaz, como por exemplo: as regras devem ser fáceis, menos praticantes na partida, dimensões da quadra menores e outras alterações.

Para Mesquita (1998), o Voleibol estabelece relações de cooperação entre os elementos da equipa e os seus adversários, organização, coordenação e racionalização das ações tático-técnicas individuais e coletivas entre os elementos das equipas, desde a tática coletiva (funcionalidade geral) até à tática individual (funcionalidade particular).

Assim, segundo Teles (2004), o Voleibol, como matéria escolar permite aos alunos o desenvolvimento das suas relações sociais e a motivação para a aprendizagem.

Objetivos Gerais

“1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:

a) Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

b) Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);

c) Interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreatajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

d) Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;

e) Apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;

f) Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;

g) Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.

2. Compreender as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral, interpretando crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da cultura física.

3. Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos da aptidão física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da cultura física.

4. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de resistência geral de longa e média durações; da força resistente; da

força rápida; da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência; das destrezas geral e específica.

5. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano.

6. Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.” (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp. 2-3)

Objetivos específicos

Conforme os conteúdos do programa mencionados nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018b), foram definidos objetivos específicos a serem alcançados em cada matéria de ensino lecionada na turma do 9º1, para que fossem criadas metas apropriadas ao seu nível de proficiência motora.

Por conseguinte, foram considerados os objetivos específicos que se seguem relativamente à matéria de ensino de Badminton e os seus respetivos conteúdos programáticos, no nível de introdução:

“O aluno:

1. Coopera com os companheiros em todas as situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas.

2. Conhece o objetivo do jogo, identifica e discrimina as principais ações que o caracterizam: "Serviço", "Passe", "Receção" e "Finalização" bem como as regras essenciais do jogo de Voleibol: a) dois toques, b) transporte, c) violação da linha divisória, d) rotação ao serviço, e) número de toques consecutivos por equipa e f) toque na rede.

3. Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega.

4. Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 metros de altura e com bola afável:

4.1 Serve por baixo, a uma distância de 3 a 4.5 metros da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio-campo oposto.

4.2 Como receptor, parte atrás da linha de fundo para receber a bola, com as duas "mãos por cima" ou em manchete (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-a de seguida com o mínimo deslocamento.

5. Em concurso em grupos de quatro, num campo de dimensões reduzidas e bola afável, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2.00m de altura) joga com os companheiros efetuando toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com os antebraços (em extensão), para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado." (Direção-Geral da Educação, 2018b, pp.5-6).

Enquanto no 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 colegas de equipa e os adversários.

3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação, adequando a sua ação a esse conhecimento.

4. Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:

4.1 Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.

4.2 *Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa.*

4.3 *Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este, dar continuidade às ações ofensivas (segundo toque), ou receber/enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário (se tem condições vantajosas).*

4.4 *Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.*

5. *Em situação de exercício no campo de Voleibol, com a rede colocada aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:*

5.1 *Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.*

5.2 *Desloca-se e posiciona-se corretamente para defesa baixa do remate (em manchete).*

6. *Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo, d) serviço por cima; e) remate em apoio, e, em situação de exercício, o f) passe alto de costas e g) remate com salto.” (Direção-Geral da Educação, 2018b, pp.6).*

Recursos Necessários

A análise das condições de aprendizagem é fundamental no processo de ensino. Para a conceção desta unidade didática foi feito um levantamento dos recursos disponíveis para a sua operacionalização, onde foram consideradas seguintes categorias: humanos, materiais, temporais e espaciais. Deste modo, este levantamento torna-se imprescindível na gestão e organização dos conteúdos e objetivos definidos no presente documento.

Humanos	Materiais	Temporais			Espaciais
<ul style="list-style-type: none"> • 23 Alunos • 1 Professor Estagiário • 1 Professor Orientador Cooperante • Funcionários da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas de voleibol • Cones • Marcas • Escadas de coordenação • Redes e postes • Arcos 	1ºP 20 aulas de 50'	2ºP	3ºP	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão Norte • Pavilhão Centro

Caraterização e sequência dos conteúdos

Aula	UD	Data	Duração	Local	Conteúdos
4	1	20/09	50'	Pavilhão Norte	Jogo 2vs2
9	2	29/09	50'	Pavilhão Centro	Avaliação Diagnóstica
10	3	04/10	50'	Pavilhão Norte	Toque de dedos e Manchete Jogo 2vs2
11	4	06/10	50'	Pavilhão Centro	Jogo 2vs2
12	5	11/10	50'	Pavilhão Norte	EFERAM-CIT: Testes aptidão Física + COGTEL
14	6	13/10	50'	Pavilhão Centro	Semana do Andebol – Torneio intraturma de andebol
15	7	18/10	50'	Pavilhão Norte	Toque de dedos e Manchete Jogo 2vs2
16	8	19/10	50'	Pavilhão Norte	Semana do Voleibol – Torneio intraturma de voleibol
17	9	20/10	50'	Pavilhão Centro	Semana do Voleibol – Torneio intraturma de voleibol
18	10	25/10	50'	Pavilhão Norte	Remate e Bloco Jogo 3vs3
20	11	27/10	50'	Pavilhão Centro	Serviço por baixo e Serviço por cima Jogo 2vs2
22	12	3/11	50'	Pavilhão Centro	Introdução do Smashball - Nível 1 Situação de Jogo 2vs2
23	13	8/11	50'	Pavilhão Norte	Aperfeiçoamento do Smashball - Nível 1 Situação de Jogo 2vs2
25	14	10/11	50'	Pavilhão Centro	Aperfeiçoamento do Smashball - Nível 1 Situação de Jogo Condicionado 1vs1 Situação de Jogo 3vs3
26	15	15/11	50'	Pavilhão Norte	- Aperfeiçoamento do Smashball – nível 1; - Situação de Jogo 4 x 4 (distribuição dos alunos em campo)
29	16	22/11	50'	Pavilhão Norte	Toque de dedos e Manchete

					Aperfeiçoamento do Smashball – Nível 1 Introdução do Smashball – Nível 2 Situação de Jogo 4vs4
32	17	29/11	50'	Pavilhão Norte	Serviço por baixo e por cima; Remate; Situação de Jogo 4vs4 (rotação).
34	18	6/12	50'	Pavilhão Norte	Aperfeiçoamento do Smashball – Nível 1 e 2 Situação de Jogo 4vs4 Avaliação Prática Sumativa
36	19	13/12	50'	Pavilhão Norte	Revisão e consolidação de conteúdos abordados ao longo das aulas Torneio intraturma - Situação de jogo 2vs2
38	20	15/12	50'	Pavilhão Centro	Torneio de Andebol

Estratégias pedagógicas

As estratégias pedagógicas utilizadas nesta UD foram criadas e posteriormente implementadas, para que fosse possível aumentar o Tempo de Empenhamento Motor (TEM), criar dinâmicas de organização que favoreçam o empenho e motivação dos alunos e evite comportamentos de desvio e criar um clima de aula positivo para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias e dinâmicas específicas instauradas nesta UD de Voleibol são aquelas definidas no plano de aula, no sentido de criar situações que aumentem o tempo de empenhamento motor e ajudem à criação de um clima positivo de aula otimizando o processo de ensino-aprendizagem:

Essas estratégias passam por:

- Situações analíticas para trabalho específico da técnica;
- Exploração de situações lúdicas, diversificadas e competitivas;
- Planeamento de exercícios adequados ao nível dos alunos;
- Construção de equipas homogéneas;
- Utilização de jogos reduzidos;
- Evolução progressiva de situações de jogo reduzidas, do mais simples para o mais complexo (1x1, 2x2, 3x3 e 4x4)
- Dar aos alunos dispensados da componente psicomotora da aula, tarefas de: Auxílio do Professor; Observação/Análise; Arbitragem/Contagem de Pontos;

Relatório/Reflexão da Aula; Pesquisa sobre a Matéria Lecionada, Plataformas Digitais; Fichas de Trabalho.

Avaliação Diagnóstica

Esta foi realizada no início do ano letivo, na segunda aula. Os alunos foram avaliados através de situações de jogo reduzido de 2vs2.

Nesta ficha, constavam para avaliação: as ações tático-técnicas, se os alunos utilizavam o gesto mais adequado em função da trajetória e velocidade da bola e se ocupavam o espaço de jogo racionalmente. Os critérios de avaliação vão de um a cinco, sendo um o mais baixo (O aluno não realiza) e cinco o mais alto (O aluno realiza perfeitamente).

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Modalidade: Voleibol		Jogo 2vs2						Média	Nota em %	Nota Final
Número	Nome	Serviço	Manchete	Toque de Dedos	Remate	Gesto mais adequado	Ocupação do Espaço			
1		3	3	4	3	3	4	3,33	66,67	67
2		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
3		4	3	4	3	3	3	3,33333333	66,67	67
4		3	4	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63
5		4	3	4	3	3	4	3,5	70,00	70
6		3	3	3	3	3	4	3,16666667	63,33	63
7		4	4	4	3	3	4	3,66666667	73,33	73
8		4	4	4	3	3	4	3,66666667	73,33	73
9		3	4	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63
10		4	4	4	4	3	4	3,83333333	76,67	77
11		4	3	4	3	3	3	3,33333333	66,67	67
12		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
13		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
14		4	4	3	3	3	3	3,33333333	66,67	67
15		4	4	4	3	3	4	3,66666667	73,33	73
16		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
17		4	3	4	3	3	3	3,33333333	66,67	67
18		3	2	3	3	3	3	2,83333333	56,67	57
19		3	2	3	3	3	3	2,83333333	56,67	57
20		4	3	3	3	3	4	3,33333333	66,67	67
21		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
22		2	3	3	3	2	3	2,66666667	53,33	53
23		3	4	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63

Critérios de Êxito/Avaliação	
Serviço	No serviço, coloca a bola numa zona de difícil recepção para o adversário
Manchete	Na Manchete, posiciona-se para dar continuidade ao jogo
Toque de Dedos	No toque de dedos, posiciona-se perfeitamente para continuidade ao jogo
Remate	Utiliza o Remate, sempre que encontra condições para o fazer
Gesto mais adequado	Faz uso do gesto técnico mais adequado consoante a trajetória e velocidade da bola
Ocupação do Espaço	Ocupa racionalmente o espaço de jogo

Tabela x – Avaliação Diagnóstica Voleibol

Desta forma, nesta secção pretende-se classificar os alunos em três níveis de competência: o introdutório, o elementar e o avançado. Os resultados da avaliação diagnóstica, encontram-se na tabela abaixo:

Nível	Introdutório	Elementar	Avançado
Alunos (Nº)	1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	5, 7, 8, 10, 15	

Pela tabela podemos aferir que grande parte da turma se encontra no nível introdutório, enquanto apenas cinco alunos estão no nível elementar. Desta forma, será necessário ter algum cuidado na planificação e conceção dos exercícios, no sentido de ter sempre quer progressões quer regressões, para ir adaptando os exercícios, conforme a evolução da turma para assim atingir os objetivos delineados inicialmente.

Avaliação Formativa

Este tipo de avaliação é deveras importante pois com esta é possível avaliar o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se de um elemento da avaliação contínua que este regista ao longo de cada aula, ou seja, o aluno é avaliado em cada aula consoante os critérios definidos perante dois domínios: Atitudinal (Autonomia/Empenho/Participação, Cooperação/Respeito) e Psicomotor (realização da parte prática das aulas). Desta forma, será possível o professor presenciar a evolução de toda turma no decorrer das aulas.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Nº	NOME	AUTONOMIA / EMPENHO / PARTICIPAÇÃO	COOPERAÇÃO / RESPEITO	DOMÍNIO PSICOMOTOR
1		MB	MB	B
2		MB	MB	B
3		MB	MB	B
4		MB	MB	B
5		MB	MB	MB
6		MB	MB	B
7		MB	MB	MB
8		MB	MB	MB
9		MB	MB	B
10		MB	MB	MB
11		MB	MB	MB
12		MB	MB	B
13		MB	MB	B
14		MB	MB	MB
15		MB	MB	MB
16		S	MB	S
17		B	MB	B
18		MB	MB	MB
19		B	MB	B
20		MB	MB	MB
21		B	MB	B
22		B	MB	B
23		MB	MB	B

Legenda: MI – Muito Insuficiente; I – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom

Tabela x – Avaliação Formativa

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa surge depois de concretizadas todas as aulas, e tem como objetivo aferir a avaliação global dos alunos que reflete a performance, atitudes e capacidades dos alunos. O principal objetivo foi avaliar a componente prática desta matéria através situações de jogo reduzidos ou condicionados, exercícios critério e situações de jogo formal. Por outro lado, o desempenho dos alunos e a sua disponibilidade motora para as tarefas, foram outros parâmetros observados.

AVALIAÇÃO FINAL

Modalidade: Voleibol

Turma: 691		Data: 06/12/2022						Jogo 2v2		
Número	Nome	Serviço	Manchete	Toque de Dedos	Remate	Gesto mais adequado	Ocupação do Espaço	Média	Nota em %	Nota Final
1		4	3	4	4	3	4	3,667	73,33	73
2		4	3	4	4	3	4	3,66666667	73,33	73
3		4	3	4	4	4	4	3,83333333	76,67	77
4		4	3	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63
5		5	4	4	4	5	5	4,5	90,00	90
6		4	3	3	3	3	4	3,33333333	66,67	67
7		5	4	5	5	5	5	4,83333333	96,67	97
8		5	5	4	5	5	5	4,83333333	96,67	97
9		4	4	3	4	3	4	3,66666667	73,33	73
10		5	4	4	5	5	5	4,66666667	93,33	93
11		4	3	4	4	4	4	3,83333333	76,67	77
12		4	3	4	4	3	3	3,5	70,00	70
13		3	3	3	3	3	4	3,16666667	63,33	63
14		4	3	4	4	4	4	3,83333333	76,67	77
15		5	4	4	5	4	5	4,5	90,00	90
16		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
17		4	4	4	4	4	4	4	80,00	80
18		4	3	3	3	3	4	3,33333333	66,67	67
19		4	3	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63
20		4	4	4	4	4	4	4	80,00	80
21		4	3	4	4	3	3	3,5	70,00	70
22		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
23		4	4	3	3	3	4	3,5	70,00	70

Critérios de Êxito/Avaliação	
Serviço	No serviço, coloca a bola numa zona de difícil receção para o adversário
Manchete	No Manchete, posiciona-se para dar continuidade ao jogo
Toque de Dedos	No toque de dedos, posiciona-se perfeitamente para continuidade ao jogo
Remate	Utiliza o Remate, sempre que encontra condições, para o fazer
Gesto mais adequado	Para uso do gesto técnico mais adequado consoante a trajetória e velocidade da bola
Ocupação do Espaço	Ocupa racionalmente o espaço de jogo

Tabela x – Avaliação Sumativa Voleibol

Balanço final da Unidade Didática de Voleibol

O ensino da matéria de Voleibol teve início com a verificação das maiores necessidades dos alunos e respetiva observação das competências que possuíam, a nível técnico e tático, para que com o passar das aulas essas dificuldades iniciais fossem corrigidas e ultrapassadas, atingindo um jogo fluído e sem demasiadas interrupções.

Em cada aula, foram utilizadas diversas condicionantes e progressões que tornavam mais fácil a compreensão do aluno para que este pudesse alcançar o objetivo pretendido em cada conteúdo programático, aperfeiçoar as suas habilidades motoras e

estimular as suas competências cognitivas. Para isso, recorri frequentemente ao modelo de ensino do Teaching Games for Understanding (TGfU), através de situações de jogo reduzido ou condicionado (ex: 1vs1, 2vs2, 3vs3, 4vs4), pois este apela aos conhecimentos táticos, declarativos e processuais do jogo, baseando-se na tomada de consciência tática; na tomada de decisão do que fazer e como fazer; na exercitação das habilidades necessárias à realização motora, e, finalmente, sobre o desempenho tático e técnico no jogo (Costa, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010).

Desta forma, os alunos foram encorajados a desenvolver a sua capacidade de leitura acerca trajetória da bola (que gesto técnico utilizavam perante a trajetória e velocidade da bola), compreender o jogo, articular a sua ação com a dos colegas de equipa, perceber a sua posição base com a rotação após o ganho de ponto e a compreensão das várias regras do jogo. Com toda esta sistematização, os alunos ganharam competências que lhes permitiu serem capazes de realizar jogos a três toques.

Assim, abordar a progressão pedagógica do Smashball, nos níveis mais simples nomeadamente o 1 e 2, permitiu traduzir tudo o que foi referido anteriormente do plano teórico para a parte mais prática. Os alunos mostraram alguma resistência inicial, mas com o decorrer das aulas ganharam a noção de como funcionava o jogo e uma maior destreza na realização das ações técnicas associadas ao voleibol, como nestes dois níveis era possível agarrar a bola na receção, isto fez com que as jogadas se prolongassem por mais tempo.

A nível de organização, utilizei por diversas vezes, a estratégia de colocar os alunos que criavam mais comportamentos de desvio, junto às bancadas do pavilhão para que pudesse controlá-los melhor e circular mais por esta zona. Também para reduzir estes comportamentos, utilizava os grupos predefinidos que tivessem funcionado bem em aulas anteriores ou fazia algumas trocas no momento, para que os exercícios decorressem de forma fluida e dentro da normalidade.

No computo geral, os alunos estiveram praticamente sempre motivados e empenhados nas tarefas que lhes foram solicitadas, um fator determinante e facilitador para haver aprendizagem, o que impulsionou uma evolução positiva da turma. Na minha opinião, considero que consegui dar resposta às dificuldades iniciais sentidas pelos alunos, adaptando os exercícios fosse a criar regressões para os tornar mais simples ou progressões para aumentar o grau de complexidade destes, e assim, desenvolver as capacidades motoras dos alunos.

Apêndice 4 – Plano de Aula


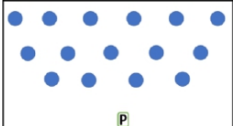


Secretaria Regional
de Educação, Ciência
e Tecnologia

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
Educação Física
Ano Letivo 2022/2023



PLANO DE AULA Nº 88				
UNIDADE DIDÁTICA: Futebol	ANO/TURMA: 9º 1	Nº DE ALUNOS: 23	Aula Nº7	DATA: 17-05-2023
	INSTALAÇÃO: Campo 4 e 5		HORA: 11:50 – 12:40	DURAÇÃO: 50'
RECURSOS MATERIAIS: bolas, coletes, cones, pinos.				
OBJETIVOS GERAIS: Melhoria das capacidades motoras associadas ao Futebol.				
CONTEÚDOS/OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO/ ESTRATÉGIAS	ESQUEMA GRÁFICO	DURAÇÃO	
			T E	T A
Parte 1 – Parte Inicial				
Instrução inicial - Realização da chamada; - Explicação dos conteúdos da aula; - Organização dos grupos.	- Os alunos organizados em semicírculo. - Explicação dos objetivos e conteúdos da aula. - Após a explicação, os alunos vão para o local indicado pelo professor.		5'	11:50 – 11:55
Quadrado de passes -- Incrementar a relação com bola; - Melhorar o passe; - Melhorar a receção.	Os alunos são distribuídos pelos 4 cones de forma equilibrada. O jogador com bola, passa para o colega que está à sua frente, e desloca-se ao cone que passou. Se obtivermos uma dinâmica no exercício, podemos abordar as receções orientadas e as combinações (diretas e indiretas).		10'	11:55 – 12:05
Parte 2 – Parte Fundamental				
Situação de finalização 2x1+GR - Promover cooperação com o colega; - Aumentar a eficácia da finalização; - Finalizar à baliza com sucesso, o maior número de vezes.	Ao sinal do professor saem dois alunos da linha de meio-campo em direção à baliza e tentam fazer golo. Os alunos devem variar posições, sendo que um deles faz à vez a posição de defesa, que deve ser o primeiro a partir do espaço inicial, para começar a defender. Após cada finalização à baliza, os alunos rodam para a posição seguinte, seguindo o sentido do ponteiro dos relógios. VARIANTES: - Combinações diretas; - Combinações indiretas.		15'	12:05 – 12:20

<p>Situação de jogo reduzido 5vs5 - Marcar golos na baliza adversária e evitar sofrer golos na sua baliza; - Ganha a equipa que vencer mais jogos.</p>	<p>Criam-se 4 equipas equilibradas de 5 elementos. As equipas realizam entre si uma situação de jogo cinco contra cinco. Quando o jogo acabar, o professor designa o próximo adversário de cada equipa Jogos de aproximadamente 3 minutos cada.</p>		<p>15'</p>	<p>12:20 - 12:35</p>
Parte 3 - Parte Final/Balanço				
<p>Retorno à calma - Realização de alongamentos; - Reflexão geral sobre a aula;</p>	<p>Os alunos em xadrez de frente para o professor, executam os exercícios demonstrados pelo professor.</p>		<p>5'</p>	<p>12:35 - 12:40</p>

AVALIAÇÃO FORMATIVA

N.º	NOME	PONTUALIDADE / EMPENHO / PARTICIPAÇÃO	AUTONOMIA / RESPEITO	DOMÍNIO PSICOMOTOR
1		B	MB	DM
2		B	MB	DM
3		MB	MB	MB
4		B	B	DM
5		MB	MB	MB
6		MB	MB	MB
7		MB	MB	MB
8		Faltou		
9		MB	MB	MB
10		MB	MB	MB
11		MB	MB	MB
12		MB	MB	MB
13		MB	MB	B
14		MB	MB	MB
15		MB	MB	MB
16		B	B	S
17		MB	MB	MB
18		MB	MB	MB
19		MB	MB	MB
20		MB	MB	MB
21		MB	MB	MB
22		MB	MB	MB
23		MB	MB	MB

Legenda: MI – Muito Insuficiente; I – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom

SUMÁRIO:

- Controlo das presenças;
- Melhoria das capacidades motoras associadas ao Futebol.

OBSERVAÇÕES:

BALANÇO:

Esta aula decorreu normalmente.

No primeiro exercício, criei dois grupos mistos, em que um era composto por alunos(as) com mais proficiência motora para que assim os intervenientes estivessem todos em níveis semelhantes e desta forma evitar interrupções por vias de receções ou passes mal feitos, com o passar do tempo e após se obter uma boa dinâmica no exercício, ordenava a que ambos os grupos invertessem o sentido para onde realizavam os passes para estimular desta forma a bilateralidade; no grupo tecnicamente mais evoluído tive a preocupação de adicionar variantes para tornar a tarefa mais difícil e desafiante para os alunos, que passaram numa primeira instância por realizar combinações diretas (o portador passa a bola a um colega, e recebe a mesma

logo a seguir após fazer uma movimentação para um espaço não ocupado por um adversário) e combinações indiretas (o portador da bola realiza um passe para um companheiro em apoio e desmarca-se para um espaço livre, este novo portador da bola, não a devolve para o antigo portador, mas sim para um terceiro elemento, que surge desmarcado numa posição favorável para a continuação da jogada - o movimento do terceiro jogador é indireto do movimento do primeiro portador da bola). Ambas as variantes resultaram bem neste grupo, sendo que poderão ser abordadas nas próximas aulas, mas com espaços maiores.

O segundo exercício, decorreu bastante bem especialmente com a nuance de que a dupla que não marcasse golo no remate à baliza passava para posição de Guarda-redes e defesa, e os anteriores alunos que tinham estas funções iam para a fila para realizarem o exercício. Neste exercício, mantive os grupos do exercício anterior sendo que para isso cada um ocupou um meio-campo.

No terceiro exercício correu muito bem, criei 3 equipas de 6 elementos cada e enquanto duas jogavam entre si, ficava uma de fora a descansar; e após 2 golos marcados por uma mesma equipa ou 3 minutos de jogo, trocava uma das equipas que tinham jogado entre si com a equipa de fora.

Outros aspetos positivos da aula, foram os alunos terem estado constantemente empenhados e motivados para a realização das tarefas, as transições foram fluídas e bem organizadas e os grupos bem ajustados.

Quanto ao meu desempenho, considero que este foi bom muito por culpa dos alunos que estiveram sempre colaborativos na realização das tarefas solicitadas bem como na própria arrumação do material, no desenrolar dos exercícios. Também cumpri escrupulosamente com o tempo, controlei a aula à distância corrigindo comportamentos de desvio que iam surgindo, dei frequentemente feedbacks sobre o desempenho dos alunos e tive uma boa presença na aula com uma colocação de voz.

FALTAS:

Edwin dos Santos Nº8

Apêndice 5 – Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Modalidade: Atletismo

Turma: 9º1		Data: 19/01/2023						Matérias do Atletismo		
Número	Nome	Corridas de Velocidade	Corridas de Barreiras	Corrida de Estafetas	Salto em comprimento	Salto em altura	Lançamento do Peso	Média	Nota em %	Nota Final
1		3	3	3	3	3	3	3,000	60,00	60
2		3	3	3	3	3	4	3,16666667	63,33	63
3		4	4	3	3	3	3	3,33333333	66,67	67
4		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
5		4	4	3	4	3	3	3,5	70,00	70
6		4	3	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63
7		4	4	4	4	4	4	4	80,00	80
8		4	4	4	4	4	4	4	80,00	80
9		3	3	4	3	3	3	3,16666667	63,33	63
10		4	4	3	3	3	3	3,33333333	66,67	67
11		4	3	3	4	4	4	3,66666667	73,33	73
12		4	3	3	4	3	3	3,33333333	66,67	67
13		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
14		4	4	4	4	3	4	3,83333333	76,67	77
15		4	4	4	4	4	4	4	80,00	80
16		3	3	3	3	3	3	3	60,00	60
17		4	3	3	4	3	4	3,5	70,00	70
18		3	4	4	4	3	4	3,66666667	73,33	73
19		3	4	3	3	3	3	3,16666667	63,33	63
20		4	4	3	3	3	3	3,33333333	66,67	67
21		4	3	3	4	3	4	3,5	70,00	70
22		3	4	3	4	3	4	3,5	70,00	70
23		4	3	3	4	4	4	3,66666667	73,33	73

Critérios de Êxito/Avaliação	
Corridas de Velocidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reage rapidamente à ordem de partida; 2. Acelera até à meta; 3. Termina sem desaceleração do movimento.
Corridas de Barreiras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza a transposição com impulsão longe da barreira; 2. Coordena a corrida, impulsão, momento aéreo e receção; 3. Realiza a receção de forma equilibrada; 4. Mantém o número de passadas entre as barreiras.
Corridas de Estafetas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza a transmissão com um movimento de baixo para cima 2. Entrega o testemunho sem desaceleração 3. Recebe o testemunho na zona de transmissão 4. Inicia a corrida antes de receber o testemunho
Salto em comprimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza a corrida de balanço em velocidade progressiva e aceleração máxima 2. Executa a chamada de uma forma enérgica e colocando o pé na tábua de chamada 3. Projeta o corpo em para a frente e para cima em simultâneo 4. Realiza a receção com os pés juntos
Salto em altura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza a técnica de tesoura (4 a 6 passadas de balanço) 2. Realiza a chamada de forma enérgica e o mais perto possível da fasquia 3. Realiza a corrida de balanço em desaceleração e numa trajetória curvilínea 4. Faz uma receção equilibrada no colchão
Lançamento do Peso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encosta o peso ao pescoço; 2. Braço encontra-se fletido e orientado para a frente com o cotovelo mais alto que o ombro; 3. Lança o peso para a frente e para cima; 4. Realiza o salto de balanço com a rotação do tronco no final.

Apêndice 6 – Ficha de observação das aulas

<i>Ficha de Observação para Assistência às Aulas</i>			
Observador:		Observado:	Data:
Matéria de Ensino:		Observação N°	Hora:
Funções de Ensino	Competências/Comportamentos a observar	Avaliação (1 a 10)	Observações
Apresentação do Conteúdo	Explicação aos alunos dos objetivos e tarefas da aula		
	Informação clara e objetiva.		
	Equaciona a sua colocação em relação à turma.		
	Mantem os alunos focados no seu discurso.		
	Realiza balanço final da aula.		
Organização	Tarefas adequadas ao nível da turma.		
	Tempo útil de aula maximizado.		
	Utiliza o espaço de forma racional.		
	Utiliza uma posição ideal à comunicação e observação.		
	Utiliza os alunos como exemplos de desempenho corretos		
Feedback	Circula de modo a controlar a aula		
	Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos		
	Utiliza feedbacks específicos, permitindo o aluno resolver problemas		
	Resolve adequadamente comportamento desviantes		
	Observa os alunos após fazer observações/correções		
Afetividade	Procura criar um clima positivo com os alunos		
	Conhece e trata os alunos pelo nome		
	Procura interagir igualmente com todos os alunos		
	Motiva os alunos com desafios, elogios ou incentivos		
Observação Silenciosa	Observa todos os alunos e intervém de forma pertinente		

Apêndice 7 – Autorização da Atividade de Extensão Curricular



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA

Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física

Ano Letivo 2022/2023



Autorização - Atividade Extracurricular

No dia **10 de maio de 2023, 4.ª feira**, a turma do **9º1**, realizará uma **Atividade de CrossFit**. Esta atividade decorrerá no Complexo Desportivo do Clube Naval do Funchal - Piscinas Paulo Camacho, na Nazaré e insere-se no âmbito da disciplina de **Educação Física**.

A deslocação para a atividade será feita **de autocarro com saída da escola pelas 09h45**.

A atividade não terá qualquer custo para os alunos. No entanto, cada aluno deverá levar algum dinheiro para o almoço/convívio (professores e alunos) no McDonald's – Nazaré.

Itinerário: EBSAAS – Complexo Desportivo do Clube Naval do Funchal – EBSAAS
Horário: Início/Partida: 09h45 → Fim/Término: 13h15
Objetivos: - Proporcionar diferentes vivências e experiências educativas; - Promover atividades de ginásio (exercícios variados e funcionais); - Desenvolver as relações pessoais, a cooperação e a responsabilidade cívica dos alunos.
Atividades a Desenvolver: Visita ao Complexo Desportivo do CNF/Aula de Crossfit
Responsáveis: Professores Adérito Nóbrega e Francisco Gouveia
Os alunos deverão levar: Equipamento desportivo apropriado (sapatilhas, fato de treino, calções, t-shirt), muda de roupa, água e lanche.
Observações: Os Encarregados de Educação são responsáveis por todos os danos causados pelo seu educando durante a atividade/visita de estudo.

Os Professores Responsáveis: _____ / _____

Data: ____/____/____

O Conselho Executivo: _____



(Assinar, recortar e devolver a parte inferior ao professor responsável pela atividade)

Autorização / Declaração

Eu, _____ Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____ n.º _____, da turma **1**, do **9.º** ano, declaro que autorizo o meu educando a participar na **Atividade Crossfit**, no CNF, que se realizará no dia **10 de maio de 2023 (4ª feira)** entre as **09h45 e as 13h15**.

Depois da atividade o(a) aluno(a) regressa à Escola na companhia dos professores:

Funchal, _____ de abril de 2023

O Encarregado de Educação

Apêndice 8 – Programa da Atividade de Extensão Curricular



Secretaria Regional
de Educação, Ciência
e Tecnologia

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
Educação Física
Ano Letivo 2022/2023



Planeamento Atividade Extensão Curricular

A. Data Prevista: 10 de maio de 2023

B. Recursos Humanos:

- a. 21 alunos: 8 do sexo feminino e 13 do sexo masculino
 - i. 4 são asmáticos, sendo que 3 deles são atletas federados e realizam as aulas normalmente, sem qualquer tipo de constrangimentos de maior ordem ou ataques de asma frequentes; a outra aluna tem algumas dificuldades quando as tarefas da aula são mais exigentes.
- b. 2 Professores Orientadores (Prof. Dr. Ricardo Alves; Prof. Dr. Adérito Nóbrega)
- c. 1 Coach de CrossFit (Prof. Igor Aguiar)
- d. 1 Professor Estagiário (Francisco Gouveia)

C. Recursos espaciais: Complexo Desportivo do Clube Naval do Funchal - Piscinas Paulo Camacho

D. Recursos Materiais:

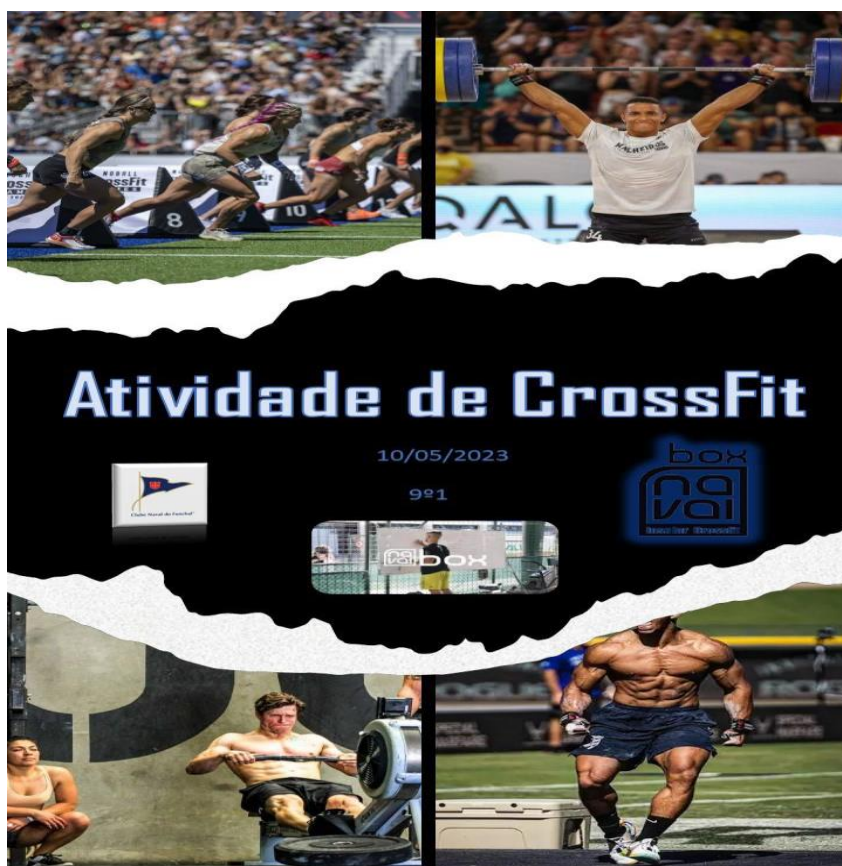
- a. 1 Autocarro
- b. 1 Kit primeiros socorros
- c. 2 caixas de água (30 garrafas 50ml)
- d. 21 medalhas
- e. Balizas com QR codes para prova de orientação ao redor do complexo*

E. Simulação provisória da atividade:

- ✓ 9:45 – Saída da Escola
- ✓ 10:05 – Chegada ao Complexo Desportivo do Clube Naval do Funchal
- ✓ 10:15 - 11:00 - Visita guiada ao Complexo
- ✓ 11:10 - 11:50 – Atividade/aula de Crossfit
- ✓ 12:05 – 13:25 – Almoço
- ✓ 13:30 – Regresso à Escola

**A prova de Orientação surge como um backup, no caso de a visita guiada ou do almoço terminarem mais cedo que o previsto para manter os alunos em atividade.*

Apêndice 9 – Cartaz da Atividade de Extensão Curricular



Apêndice 10 - Medalha entregue após a Atividade de Extensão Curricular



Apêndice 11 – Cartaz do XI Festival da Levada



Cartaz do XI Festival de Desporto da Levada. O cartaz apresenta o título principal em um fundo amarelo, logos institucionais no topo, uma faixa de imagens de atletas em ação, uma lista de atividades em bolhas, e informações de data, hora e local no rodapé. Uma imagem circular mostra as instalações EBSAAS.

SECRETARIA REGIONAL de Educação, Ciência e Tecnologia
Região Autónoma da Madeira

ECO-ESCOLAS

XI FESTIVAL DE DESPORTO DA LEVADA

ATIVIDADES

- JOGOS TRADICIONAIS
- DESPORTOS DE COMBATE
- DISC GOLF
- BTT
- DESPORTOS RADICAIS
- BOWLING
- BODYCOMBAT
- ORIENTAÇÃO

QUINTA-FEIRA
30 MARÇO
DAS 08H00 ÀS 13H30
📍 **INSTALAÇÕES EBSAAS**

PARA MAIS INFORMAÇÕES:
Email: franciscocomvgouveia@ebsaas.com
Telemóvel: 927067337

CONTAMOS COM A TUA PARTICIPAÇÃO!!

ORGANIZAÇÃO: NÚCLEOS DE ESTÁGIO E GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Festa de encerramento 2º Período – XI FESTIVAL DA LEVADA

ATIVIDADES

JOGOS TRADICIONAIS

DISC GOLF

DESPORTOS RADICAIS

BODYCOMBAT

DESPORTOS DE COMBATE

BTT

BOWLING

ORIENTAÇÃO

QUINTA-FEIRA
30 MARÇO
DAS 08H00 ÀS 13H30

PARA MAIS INFORMAÇÕES:
Email: franciscocomvgouveia@ebsaas.com
Telemóvel: 927067337

CONTAMOS COM A TUA PARTICIPAÇÃO!!

INSTALAÇÕES EBSAAS

ORGANIZAÇÃO: NÚCLEOS DE ESTÁGIO
E GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Introdução

A exemplo de anos anteriores a Festa de Encerramento do 2º Período, denominada “*Festival da Levada*” irá ser desenvolvida nos mesmos moldes, com exceção de algumas alterações pontuais a nível das modalidades proporcionadas aos alunos. Numa descrição sucinta, poderemos dizer que desenvolver-se-ão algumas atividades de carácter lúdico-desportivo e outras mais recreativas.

A primeira fase diz respeito ao desenrolar de vários jogos (jogos tradicionais ou infantis, gincanas) disponíveis em vários campos e cuja forma de organização e execução estão descritas nas páginas seguintes; enquanto a segunda fase acumula as atividades anteriormente mencionadas com a introdução do Slackline e da Esgrima.

Atendendo ao elevado número de turmas (32) e alunos envolvidos agradecemos a colaboração de todos os docentes de forma que tudo possa decorrer da melhor forma possível.

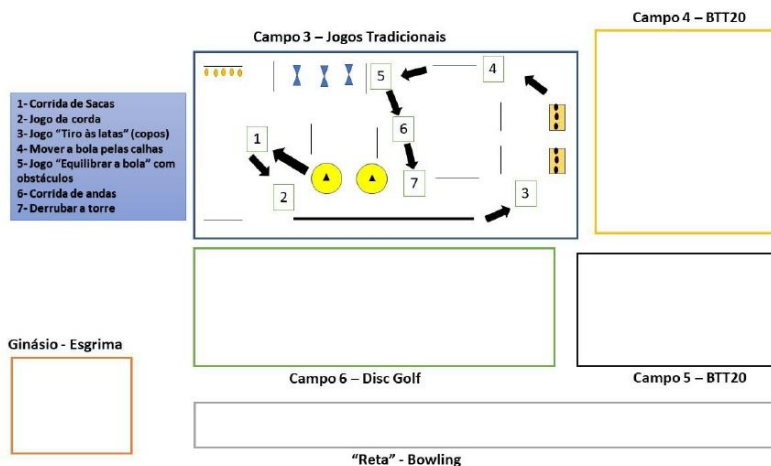
Organização das atividades

De forma a facilitar o desenrolar das atividades e evitar dificuldades de organização, para cada atividade foram atribuídos espaços próprios, sendo a circulação das turmas feita sempre apenas sobre uma atividade ou entre duas atividades distintas (ex: BTT20 e Jogos tradicionais). O tempo de permanência em cada um dos referidos espaços, será respetivamente 50 e 25 minutos, sendo que após os 50 minutos haverá um sinal sonoro para alertar a mudança de atividade ou término desta.

Os espaços serão distribuídos da seguinte forma:

- a. Campo 3 –Jogos Tradicionais
- b. Campo 4 – BTT26
- c. Campo 5 – BTT20
- d. Campo 6 – Disc golf
- e. Ginásio – Esgrima
- f. “Reta” – Bowling
- g. Espaço escolar – Orientação

h. Espaço escolar – Rappel e Slackline



Descrição das Atividades

1. Jogos Tradicionais

- i. **Jogo “Tiro às latas” (copos):** O aluno tenta derrubar com uma bola as latas/copos empilhados em cima da mesa disposta à sua frente, estando o aluno atrás de uma linha. Tem 2 tentativas. Para pontuação, cada lata derrubada vale 1 ponto. As turmas podem ser divididas em dois grupos.

MATERIAL: 2 mesas, 18 copos, 4 bolas.

- ii. **Jogo da corda:** São formadas equipas. Cada equipa deverá puxar a corda de forma que um colete verde que está atado no seu meio, passe uma determinada linha.

MATERIAL: 1 corda, 1 colete verde

- iii. **Jogo “Equilibrar a bola” com obstáculos:** Os alunos aos pares, vão procurar equilibrar uma bola na zona da cintura que deverá entre os dois e esta não poderá cair. Os alunos podem estar de costas, de frente ou lado a lado.

MATERIAL: 1 bola

- iv. **Derrubar a torre:** Os alunos colocam uma meia liga à volta da cabeça (como se fosse uma touca) e dentro desta haverá uma bola de ténis, sendo que o objetivo deste jogo passa pelos alunos derrubarem o objeto colocado à sua frente utilizando apenas balanços com a cabeça, fazendo assim com que a bola se movimente sucessivamente.

MATERIAL: 2 meias ligas com uma bola de ténis dentro, 2 latas ou garrafas

- v. **Corrida de sacas:** Os alunos fazem uma competição entre si para ver quem chega primeiro à meta que o colega, para isso os alunos devem colocar-se dentro de uma saca de serrapilheira. Pode-se realizar em estafetas também.

MATERIAL: 6 sacas de serrapilheira.

- vi. **Corrida de andas:** Os alunos fazem uma competição para ver quem chega primeiro à meta que o colega, para isso os alunos devem andar em cima de andas. Pode-se realizar em estafetas também.

MATERIAL: 7 pares de andas

- vii. **Mover a bola pelas calhas:** Os alunos em pares ou triplas deverão passar a bola de ténis de mesa, de calha em calha, sem a deixar cair até à linha de meta.

MATERIAL: 5 calhas

2. Gincanas de BTT

- i. **BTT20:** O aluno com uma bicicleta realiza o percurso organizado em forma de gincana. O aluno só poderá realizar o percurso se tiver o capacete colocado, e tiver capacidade para se equilibrar na bicicleta sem auxílio do professor; os alunos com dificuldades, deverão ser auxiliados pelo professor que deverá ajudar estes a se equilibrarem. As bicicletas a usar são as de roda 20 (mais pequenas).
- ii. **BTT26:** O mesmo que anteriormente, só que com bicicletas roda 26 (maiores).
3. **Bowling:** O aluno tenta derrubar com uma bola as latas que estão dispostas à sua frente (em forma de triângulo); estando o aluno atrás de uma linha. Terá dois lançamentos; se derrubar as latas todas de uma vez, faz strike e ganha 15 pontos, senão

derrubar todas de uma vez e conseguir fazê-lo na segunda tentativa faz 10 pontos. Se eventualmente não derrubar as latas todas, nas duas tentativas contamos 1 ponto por cada lata caída. Deverão estar os bancos suecos a separar as duas pistas.

MATERIAL: 10 garrafas, 2/3 bancos suecos, 2 bolas.

4. **Orientação:** Os alunos formam duplas, triplas ou grupos de quatro, cada equipa deverá ter um telemóvel com a aplicação iOrienteering instalada. É criado um percurso e colocados vários postos de controlo (PC) pelos diversos espaços envolventes aos campos exteriores e restante escola. Os alunos devem efetuar o percurso pela ordem dos números que aparecem na aplicação (ex: Start-5-4-3-9-8-10-2-6-1-7-Finish).

MATERIAL: Smartphone com App iOrienteering instalada

5. **Esgrima:** Os alunos vão realizar alguns gestos técnicos associados à esgrima, utilizando capacete e o florete.

MATERIAL: Será disponibilizado pelo professor responsável.

6. **Rappel e Slackline:** Será montado uma descida em rappel

MATERIAL: Será disponibilizado pelo técnico responsável.

7. **Disc Golf:** Será montado um percurso de Disc Golf onde os alunos, vão procurar chegar ao último objetivo, primeiro que os seus colegas utilizando o menor número de lançamentos possível.

MATERIAL: 4 cordas, 4 arcos, cones, 12 frisbees.

Planeamento atividades – Festival da Levada 2023

Horário	Turma	Professor	Instalações	Atividade
8:00 – 8:50	595	Nélio Mendonça	Campo 3	Jogos Tradicionais
	793	Paulo Ferraz	Campo 5	BTT20
	799	Emanuel Resende	Escola toda	Orientação 2
	997	Pedro Osório	Campo 6 + Reta	Disc Golf + Bowling
	1196	Cristina Gomes	Escola toda	Orientação 2
	1192	Rui Cunha	Campo 4	BTT26
8:50 – 9:40	594	Élvio Fernandes	Campo 3	Jogos Tradicionais
	694	Nélio Mendonça	Campo 6 + Reta	Disc Golf + Bowling
	896	Paulo Ferraz	Campo 3	BTT20
	991	Adérito Nóbrega	Campo 4	BTT26
	994	Emanuel Resende	Escola toda + Reta	Orientação 2 + Bowling
	1196	Cristina Gomes	Bar Alunos	Slackline
INTERVALO – Coffee Break				
9:55 – 10:45	698	Nélio Mendonça	Campo 3	Jogos tradicionais
	796	Emanuel Resende	Campo 5	BTT20
	895	Paulo Ferraz	Campo 6	Disc golf
	993	Pedro Osório	Campo 4	BTT 26
	1094 CPD	Cristina Caré	Escola toda	Orientação 2
	1292	Rui Cunha	Bar Alunos	Slackline
10:45 – 11:35	696	Élvio Fernandes	Campo 3	Jogos tradicionais
	892	Susana Cró	Campo 5	BTT20
	998	Ricardo Oliveira	Campo 4	BTT26
	1091	Adelaide Gouveia	Ginásio/Reta	ESGRIMA/Bowling
	1094 CPD	Cristina Caré	Reta + (a definir)	Bowling + Rappel + Slackline
	1292	Rui Cunha	Bar Alunos	Slackline

INTERVALO – Coffee Break				
11:50 – 12:40	692	Nuno Lourenço	Campo 3	Jogos Tradicionais
	697	Venâncio Andrade	Campo 5	BTT20
	7910	Emanuel Resende	Escola toda	Orientação 2
	996	Cláudio Vieira	Ginásio	ESGRIMA/Bowling
	1094 CPD	Cristina Caré	Campo 4	BTT26
	1195 CPD	Susana Cró	Campo 6	Disc Golf
12:40 -13:30	1291	Ricardo Oliveira	Bar Alunos	Slackline
	593	Élvio Fernandes	Campo 3	Jogos Tradicionais
	695	Nélio Mendonça	Campo 5	BTT20
	794	Nuno Lourenço	Ginásio	ESGRIMA/Jogo da corda
	798	Emanuel Resende	Campo 6 + Reta	Disc Golf + Bowling
	992	Pedro Osório	Bar Alunos	Slackline
	1291	Ricardo Oliveira	Campo 4	BTT26

Observações:

1. Instalação “Reta” – espaço em frente ao campo 6, que vai desde o pavilhão até campo 5.
2. Campo 3 – Dedicado aos jogos tradicionais.
3. Na orientação haverá 2 mapas (iniciante e avançado) com diferentes percursos.
4. As turmas de Cursos Profissionais de Desporto que estejam destacadas a amarelo, terão a função de colaborar e auxiliar na realização das atividades, no referido horário.
5. BTT20 – roda20’’ (Bicicletas pequenas), BTT26 – roda26’’ (Bicicletas maiores).
6. Cada professor responsável pela turma deverá acompanhá-la durante toda a atividade.
7. Nos intervalos-coffee break, não haverá atividades pois estas pausas serão utilizadas para os convidados lancharem.

Atividade	Responsável	Contacto
Jogos Tradicionais	Daniel Rodrigues	961226768
BTT	Francisco Gouveia	967786751
Esrigma/Bowling	Soraia Rodrigues	912000151
Disc Golf	Leonor Abreu	968839261
Orientação	Wilson Nóbrega	927067337
Rappel / Slackline	Francisco Jorge	968042310

***Em caso de algum aluno se magoar, ligar para o Prof. Estagiário Francisco Gouveia (967786751) que estará com o kit de primeiros socorros.**

Apêndice 13 - Programa XI Festival da Levada

Programa - XI Festival da Levada

Horário	Turma	Professor	Instalações	Atividade
8:00 – 8:50	5º5	Nélio Mendonça	Campo 3	Jogos Tradicionais
	7º3	Paulo Ferraz	Campo 5	BTT20
	7º9	Emanuel Resende	Escola toda	Orientação 2
	9º7	Pedro Osório	Campo 6 + Reta	Disc Golf + Bowling
	11º6	Cristina Gomes	Escola toda	Orientação 2
	11º2	Rui Cunha	Campo 4	BTT26
8:50 – 9:40	5º4	Élvio Fernandes	Campo 3	Jogos Tradicionais
	6º4	Nélio Mendonça	Campo 6 + Reta	Disc Golf + Bowling
	8º6	Paulo Ferraz	Campo 3	BTT20
	9º1	Adérito Nóbrega	Campo 4	BTT26
	9º4	Emanuel Resende	Escola toda + Reta	Orientação 2 + Bowling
	11º6	Cristina Gomes	Bar Alunos	Slackline
INTERVALO – Coffee Break				
9:55 – 10:45	6º8	Nélio Mendonça	Campo 3	Jogos tradicionais
	7º6	Emanuel Resende	Campo 5	BTT20
	8º5	Paulo Ferraz	Campo 6	Disc golf
	9º3	Pedro Osório	Campo 4	BTT 26
	10º4 CPD	Cristina Caré	Escola toda	Orientação 2
	12º2	Rui Cunha	Bar Alunos	Slackline
10:45 – 11:35	6º6	Élvio Fernandes	Campo 3	Jogos tradicionais
	8º2	Susana Cró	Campo 5	BTT20
	9º8	Ricardo Oliveira	Campo 4	BTT26
	10º1	Adelaide Gouveia	Ginásio/Reta	ESGRIMA/Bowling
	10º4 CPD	Cristina Caré	Reta + Bar Alunos	Bowling + Slackline
	12º2	Rui Cunha	Bar Alunos	Slackline
INTERVALO – Coffee Break				
11:50 – 12:40	6º2	Nuno Lourenço	Campo 3	Jogos Tradicionais
	6º7	Venâncio Andrade	Campo 5	BTT20
	7º10	Emanuel Resende	Escola toda	Orientação 2
	9º6	Claúdio Vieira	Ginásio	ESGRIMA/Bowling
	10º4 CPD	Cristina Caré	Campo 4	BTT26

12:40 -13:30	11º5 CPD	Susana Cró	Campo 6	Disc Golf
	12º1	Ricardo Oliveira	Bar Alunos	Slackline
	5º3	Élvio Fernandes	Campo 3	Jogos Tradicionais
	6º5	Nélio Mendonça	Campo 5	BTT20
	7º4	Nuno Lourenço	Ginásio	ESGRIMA/Jogo da corda
	7º8	Emanuel Resende	Campo 6 + Reta	Disc Golf + Bowling
	9º2	Pedro Osório	Bar Alunos	Slackline
	12º1	Ricardo Oliveira	Campo 4	BTT26

Observações:

1. Instalação “Reta” – espaço em frente ao campo 6, que vai desde o pavilhão até campo 5.
2. Campo 3 – Dedicado aos jogos tradicionais.
3. Na orientação haverá 2 mapas (iniciante e avançado) com diferentes percursos.
4. As turmas de Cursos Profissionais de Desporto que estejam destacadas a amarelo, terão a função de colaborar e auxiliar na realização das atividades, no referido horário.
5. BTT20 – roda20” (Bicicletas pequenas), BTT26 – roda26” (Bicicletas maiores).
6. Cada professor responsável pela turma deverá acompanhá-la durante toda a atividade.
7. Nos intervalos-coffee break, não haverá atividades pois estas pausas serão utilizadas para os convidados lancharem.

Apêndice 14 – Inquérito Online aos professores de EF da RAM

Alunos Dispensados da Aula de Educação Física: que alternativas?

*Este questionário surge no âmbito da * e tem como objetivo inquirir os professores de Educação Física acerca desta temática, constatando as suas opiniões e perceções acerca da mesma.*

Está garantido o anonimato. Informa-se ainda que os dados recolhidos destinam-se apenas a fins de investigação.

Agradecemos desde já a sua participação!

* Indicates required question

UNIVERSIDADE da MADEIRA **CDA** CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ÓBVIO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

8 CONFERÊNCIAS

6 MÓDULOS

4 DE FEVEREIRO | 9H - 16H
11 DE FEVEREIRO | 9H - 16H
SALA DO SENADO

15H DE FORMAÇÃO
VALIDADA PELA DRE

CONFERENCISTAS CONVIDADOS

Francisco Carreiro da Costa Lusófona	Luís Carvalhinho IPS	Aida Portugal UMa
Nuno Ferro SPEF	António Pires ESFF	Patricia Jorge AESR

Para mais informações:
918 966 147
Mário Ferreira
<https://inquiri.com/3ywhjk43>

Grupos de Recrutamento
160 | 260 | 620

Aceder em: <https://forms.gle/9PVdHc9H8ZtSB9na9>



Alunos dispensados da aula de Educação Física: que alternativas?

Professores Estagiários: Francisco Gouveia e Wilson Nóbrega

Orientador Científico: Prof. Doutor Ricardo Alves

Orientador Cooperante: Mestre Adérito Nóbrega

Funchal, 11 de fevereiro de 2023

Introdução

✓ “A Educação Física Escolar é um forte instrumento para aquisição de hábitos saudáveis, como a prática da atividade física” (Grigollo & Flamea, 2019).

✓ A Educação Física não se prende, exclusivamente, com a prática e o desenvolvimento de habilidades motoras, mas converge com outras disciplinas curriculares para a consecução de finalidades gerais da Educação como o desenvolvimento da disciplina, cidadania, consciência cívica, cooperação e responsabilidade (Pereira, 2006).



Introdução

Tendo em conta as transformações que vão surgindo em torno da sociedade, atualmente, os professores de Educação Física têm ao seu dispor uma panóplia de apoios:



Laboratoriais



Tecnológicos



Metodológicos



Outros Meios de Suporte Pedagógico



Operacionalizar um conjunto de medidas que se destinam à continuidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, mesmo aqueles que se encontram dispensados da componente prática das aulas de Educação Física.



Introdução

✓ Para potencializar o sucesso educativo é necessário o docente:

- Refletir a sua prática pedagógica
- Definir objetivos
- Adotar estratégias
- Procurar os recursos e os meios mais adequados.

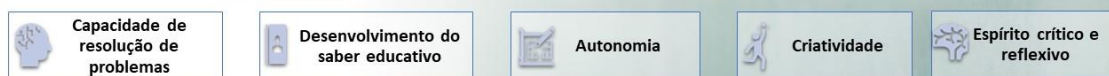
Lopes, Rodrigues, Gouveia & Vicente (2017)

✓ O professor deve:

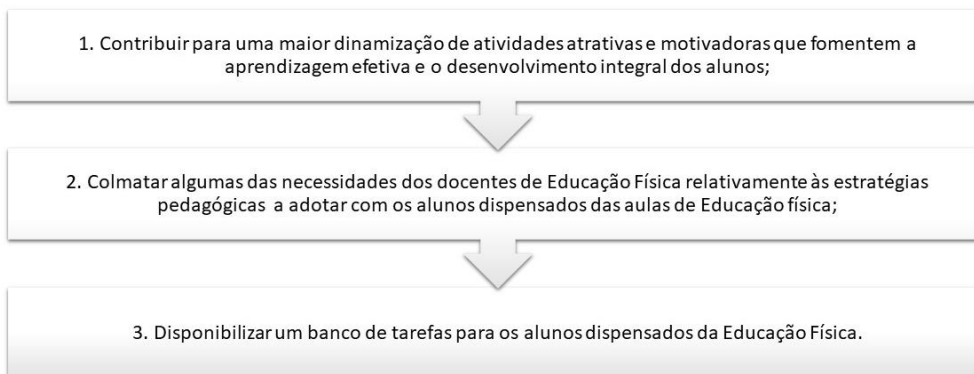
- Educar os seus alunos de modo que estes desenvolvam as suas capacidades e potencialidades

Lopes, Fernando & Vicente (2008)

Proporcionar constantes desafios aos seus alunos, de forma que estes apresentem:



Objetivos do estudo



Dispensa dos alunos na Educação Física

Artigo 15.º

Dispensa da atividade física

Diário da República, 1.ª série—N.º 172—5 de setembro de 2012

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 51/2012

de 5 de setembro

Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

1- O **aluno pode ser dispensado** das aulas de Educação Física ou do Desporto Escolar, de forma temporária, por **questões de saúde devidamente comprovadas por atestado médico**, devendo este atestado **esclarecer nitidamente as contraindicações** da atividade física.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, **o aluno deve estar sempre presente** no espaço onde decorre a **aula de Educação Física**.

3 — Sempre que, por razões devidamente fundamentadas, **o aluno esteja impossibilitado de estar presente na aula**, este deve ser encaminhado para um espaço em que seja **pedagogicamente acompanhado**.

Dispensa das aulas de Educação Física

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) a dispensa das aulas representa:

- ✓ Uma chamada de atenção/alerta para a diferenciação do ensino porque as limitações podem ser provocadas por falta de estimulação;



Os alunos que mais solicitam a dispensa das aulas de Educação Física, são aqueles que mais precisam, nomeadamente:



Alunos desmotivados,
(devido à Escolaridade Irregular)



Obesos, sedentários

Motivos da dispensa das aulas de Educação Física

A dispensa deve ser solicitada quando:

- O aluno não reúne as condições necessárias para cumprir o currículo da disciplina



Deve ser criado um currículo adaptado às suas características

O professor e os pais devem trabalhar em equipa para auxiliar o aluno no processo educativo.

A dispensa não é ausência da aula. Os professores de Educação Física devem procurar soluções alternativas.

A Inovação nas aulas de Educação Física

Os sistemas de ensino, as instituições e os profissionais da área da Educação devem potencializar a utilização das novas tecnologias, sendo um instrumento facilitador na obtenção dos objetivos a que a disciplina se propõe alcançar. (Fernando, 2017)

Não basta apenas utilizarmos as novas tecnologias



É necessário que elas sejam acessíveis e funcionais para que se alcancem os objetivos pretendidos.

Exige-se uma mudança de paradigma que nos permita rentabilizar as possibilidades existentes nos dias de hoje.

Lopes, Rodrigues, Gouveia & Vicente (2017)

A Inovação nas aulas de Educação Física



A **inclusão das novas tecnologias** no processo de ensino pode contribuir para uma **maior predisposição e motivação dos alunos** para aprender (García 2013).



As novas tecnologias **transformaram a sociedade e a Educação**.



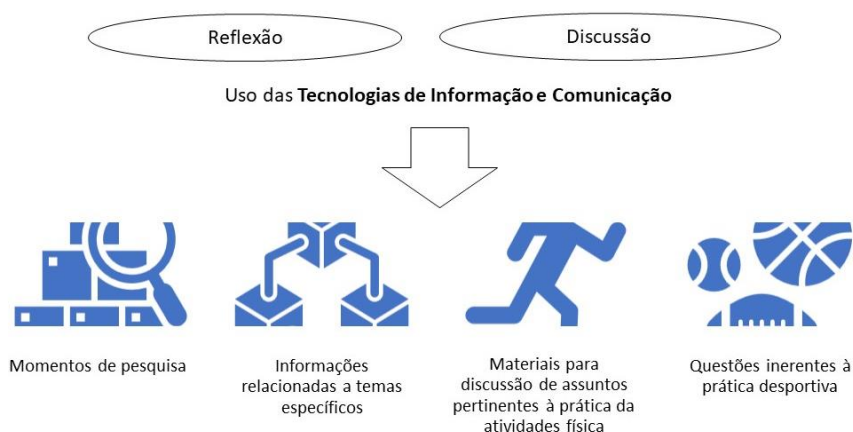
O **ensino deve centrar-se no aluno**, promovendo estratégias para **torná-lo cada vez mais próximo do tipo de Homem que pretendemos formar**: autónomo, responsável, com espírito crítico, reflexivo, com capacidade de iniciativa e de solucionar problemas.

Alteração de paradigma surge com o novo processo de ensino-aprendizagem

(Vieira e Restivo, 2014)

A Inovação nas aulas de Educação Física

Além da componente prática das aulas, onde o movimento e o exercício físico são fundamentais, a Educação Física deve proporcionar momentos de:



A Inovação nas aulas de Educação Física

Apoio laboratorial no ensino e na prática da Educação Física



Encontrar soluções para os problemas e ser um instrumento para a definição das estratégias a desenvolver.

Aumentar a precisão com que os docentes fazem:



De todo o processo de interação que se estabelece entre os intervenientes do processo pedagógico.

Lopes et al. (2012)

A Inovação nas aulas de Educação Física

- A utilização de **apoio laboratorial** nas aulas de Educação Física permite ao docente **rentabilizar o processo pedagógico**, através do **aumento da precisão do diagnóstico**, da **prescrição** e do **controlo** de um **processo personalizado** que não se centre na transmissão massiva dos conhecimentos.
- Através da sua utilização pretende-se a **compreensão da funcionalidade das tarefas propostas** e a **compreensão** de que certas **ações têm lugar em determinadas janelas de oportunidade** que se podem sobrepor umas às outras.

Aguiar et al. (2013)

Este tipo de prática nas aulas pode ser disponibilizado e utilizado pelos alunos, tendo como referência, a **Kahn Academy** - conteúdos para os alunos e contextos educativos - página eletrónica ou mediante a utilização de E-mail, Moodle, Facebook, Classroom, ...

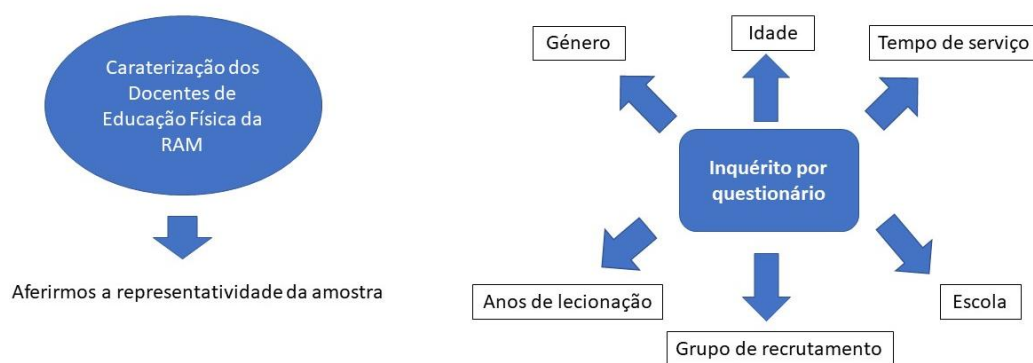


Metodologia



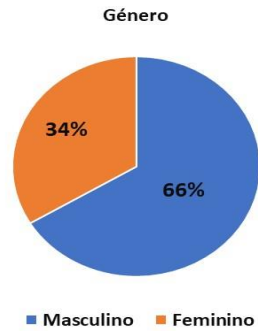
- **Estudo de Caso**
- **Inquérito por questionário** (desenvolvido com base na Revisão de Literatura)
- Amostra: **119 Professores de Educação Física** de vários **estabelecimentos de ensino, público e privado**, da Região Autónoma da Madeira
- **Análise e tratamento de dados** qualitativos e quantitativos com sustentação bibliográfica.

Amostra

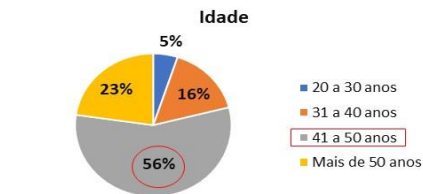


Amostra

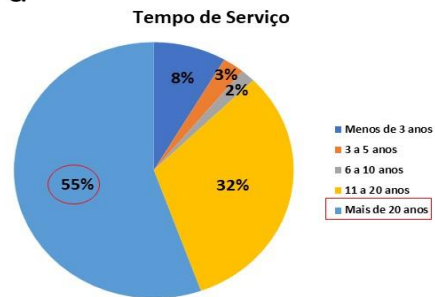
- Predominância do género masculino na leção.



Amostra



- Mais de metade dos docentes de Educação Física das escolas da RAM têm entre os 41 e os 50 anos de idade.



- Mais de metade dos docentes de Educação Física tem mais de 20 anos de serviço.

Amostra

- 8 Municípios da RAM - 18 Escolas
- Município do Funchal - Mais significativo
- Município de São Vicente - Menos representativo
- 3 Municípios sem qualquer representatividade (Porto Moniz, Santana e Porto Santo)

Zonas urbanas com mais docentes e mais alunos comparativamente às zonas rurais



Amostra

Grupo de Recrutamento



✓ 620 mais representado

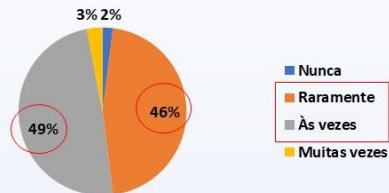


- Todos os níveis de ensino estão representados (à exceção do pré-escolar e 1º ciclo)
- Mais representativo - Ensino Secundário (10º ano de escolaridade)

Apresentação de Resultados

Apresentação de Resultados

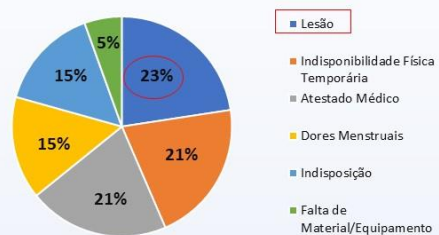
Costuma ter alunos dispensados da componente prática nas suas aulas?



Maioria dos professores possui alunos dispensados "às vezes" e "raramente"

Valorização da prática da atividade física

Razão da dispensa da componente prática



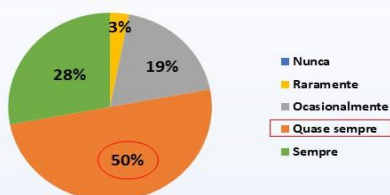
Vários estudos indicam que um número significativo de alunos contraem lesões em contexto extracurricular (Ex: desporto federado).

Muitas das lesões que ocorrem são fundamentalmente musculares e tendem a ocorrer durante uma atividade física desportiva.

Barroso e Thiele (2011)

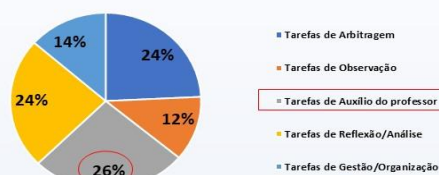
Apresentação de Resultados

Costuma dar tarefas a esses alunos?



- Metade dos professores inquiridos dá “quase sempre” tarefas aos alunos
- Nenhum professor respondeu “nunca”.

Das seguintes estratégias para os alunos dispensados, quais costuma utilizar?



- Quando os alunos **assumem outros papéis e responsabilidades** nas aulas **envolvem-se mais** (Hastie, 1996)

MED - transformar a prática desportiva em experiências autênticas para os alunos, **colocando-os no centro** de todo o **processo de ensino-aprendizagem**.
Hastie e Wallhead (2017)

Apresentação de Resultados

Conhece outras estratégias que possam ser utilizadas?



Análise / Edição / Projeção de Vídeo

- Acerca das modalidades / exercícios;
- Análise das ações técnico-táticas
- (...)

Computador

- Plataforma Teams (...)
- Caderno digital no OneNote (colocação de vídeos, tarefas, apresentações sobre as modalidades abordadas, sumários, trabalhos dos projetos interdisciplinares).

Telemóvel

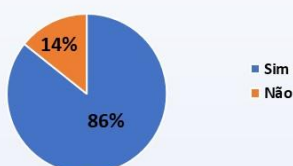
- Registo de informações;
- Tabela com pontos fracos, pontos fortes e pontos a melhorar;
- Demonstração de determinadas modalidades e gestos técnicos;
- Câmara para gravar momentos específicos;
- Comunicação à distância.

Apps no Telemóvel

- APP Iorienteering
- APP Tabata
- APP Nike Running
- APP Strava
- APP Sworkit
- APP Just Dance (jogo com coreografias).

Apresentação de Resultados

Conhece outras estratégias que possam ser utilizadas?



Jogos Didáticos - Interativos

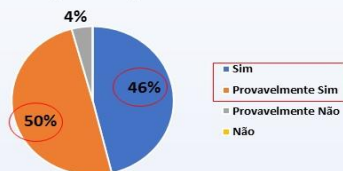
- Kahoot;
- Quadro Interativo;
- Quizizz;
- Lazer Run.

Monitorizar a Atividade Física

- Cardíofrequencímetro;
- Pedómetro;
- Smartphone;
- Smartwatch.

Apresentação de Resultados

Utilizaria um dossier com diversas estratégias/tarefas para os alunos dispensados para as suas aulas?

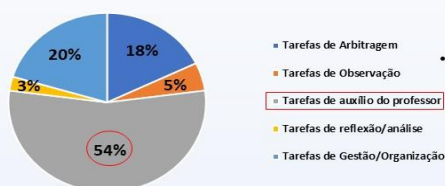


Dossier com estratégias /alternativas

- **Auxiliar** as necessidades de **planeamento, intervenção e avaliação do docente**, bem como **contribuir para as aprendizagens dos alunos**
- **Delinear estratégias de intervenção** que visem o desenvolvimento de competências, conhecimentos e aptidões intrínsecas à Educação Física
- **Proporcionar novas formas de aprendizagem**, construção de conhecimentos, **viabilizar a individualização e personalização do ensino**
- Proporcionar uma **maior motivação e interesse dos alunos** pelas aulas de Educação Física.

Apresentação de Resultados

Com que tipo de tarefas considera que os alunos se sentem mais envolvidos na aula?



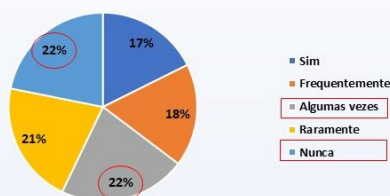
- **Maior envolvência dos alunos** – Tarefas de auxílio do professor
- **Menor preponderância** - Tarefas de reflexão e análise.

O professor deve criar situações em que os alunos se sintam envolvidos e estimulados a participar e colaborar com este, ativamente, **nas aulas** e que essas aulas sejam assimiladas pelos alunos de modo aprazível.

Bratfische (2008)

Apresentação de Resultados

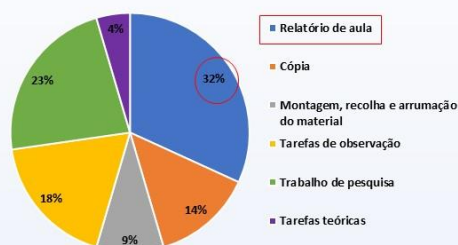
Quando suspeita das razões para o aluno não fazer a componente prática da aula de EF, costuma recorrer a tarefas menos motivantes para persuadir o aluno a fazer futuras aulas?



Quanto **mais prazerosa** e espontânea for a **atividade, melhores resultados** serão obtidos pelos **alunos**.

Romera (2003)

Que tarefas propõe ao aluno?

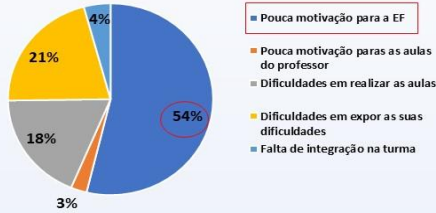


Um dos objetivos é tornar os **alunos mais competentes** numa **atividade que seja prazerosa**, que estes adquiram confiança no desempenho das suas funções e estejam **motivados** para continuar a **aprender** e a **melhorar as suas aptidões**.

Siedentop, Hastie e Van der Mars (2019)

Apresentação de Resultados

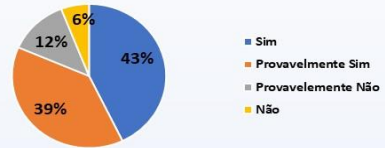
Que motivos considera que podem estar relacionados com os alunos terem "desculpas" para não realizarem a componente prática de EF?



A **motivação influencia diretamente** os alunos, pois **afeta as suas atitudes e comportamentos** e faz com que o seu desempenho nas aulas se altere.

Teixeira (2018)

Considera que a utilização das novas tecnologias pode tornar-se um polo atrator para a participação ativa dos alunos nas aulas de EF?



82% dos inquiridos considera que a **inclusão das novas tecnologias** no processo de ensino podem ser utilizadas para **contribuir para uma maior participação dos alunos nas tarefas**

18% não considera as novas tecnologias um polo atrator para a participação ativa dos alunos.

Há resistências à mudança, do receio da novidade e da inovação (Lopes, 2017)

Banco de Tarefas



Banco de Tarefas

UNIVERSIDADE DA MADERA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

Banco de Tarefas/Estratégias

Alunos dispensados da aula de Educação Física: que alternativas?

Professores Estagiários: Francisco Gouveia e Wilson Nóbrega

Considerações finais

Com este estudo concluímos que:

- A **grande maioria dos docentes de Educação Física da RAM** habitualmente **atribui tarefas** aos alunos dispensados da componente prática das aulas.
- As **tarefas de “auxílio ao professor”** são as tarefas em que os **alunos se sentem mais envolvidos e estimulados** nas aulas de Educação Física.
- As **dispensas nem sempre são por motivos de saúde**, mas sim por **falta de motivação** dos alunos.
- **O aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem.**

Considerações finais

- A utilização de um **Dossier com estratégias /alternativas** pode ser considerado uma **mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.**
- Os professores reconhecem que as **novas tecnologias podem promover a participação ativa dos alunos**, no entanto existe alguma **resistência por parte de alguns professores no uso das novas tecnologias.**

Seria importante existir mais estudos sobre este tema para auxiliar os professores a encontrarem alternativas/estratégias adequadas para os alunos dispensados da aula de Educação Física.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, I., Fernando, C., Simões, J., & Lopes, H. (2013). O apoio laboratorial nas aulas de educação física. O futuro da escola pública, 282-286.
- Bratiffiche, S. A. (2008). Evaluation in Physical Education: a challenge. *Journal of Physical Education*, 14(2), 21-31.
- Fernando, A. (2017). As tecnologias nas aulas de Educação Física Escolar. Obtido em 06 de 01 de 2023, de <https://educacaopublica.cesjerj.edu.br/artigos/17/1/as-tecnologias-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar>
- Garcia, F. W. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 3(1), 25-48.
- Grigollo, L. & Flamea, A. (2019). A importância da Educação Física Escolar para a Saúde das Crianças e Adolescentes. Seminário De Iniciação Científica E Seminário Integrado De Ensino, Pesquisa E Extensão, e21848. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/21848>
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Lopes, H., Fernando, C., & Vicente (2008). Meios e processos da pedagogia no treino desportivo – Um exemplo no Judo. In 13th Annual Congress of the European College of Sport Science.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Prudente, J. (2012). O processo pedagógico - Formas expeditas de apoio laboratorial. In *Desporto e Pedagogia – Formação e Investigação*. Lisboa: Colisas de Ler.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, E., & Vicente, A. (2017). As novas tecnologias e a rutura do processo pedagógico. *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2017* (pp. 16-25).
- Pereira, T. P. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*, Tese de Mestrado em Ciências do Desporto. Porto: Universidade do Porto.
- Romera, L. A. (2003). Lúdico, Educação e Humanização: uma experiência de trabalho. In: Marcellino, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e Educação Física*. 2ª Edição, Rio Grande do Sul: Unijuí.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Teixeira, C. (2018). *A motivação para a prática da educação física no 3º ciclo* (Doctoral dissertation).
- Vieira, F., & Restivo, M. (2014). *Novas Tecnologias e Educação: Ensinar a Aprender e Ensinar*. Porto: Biblioteca Editorial da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Apêndice 16 - Artigo ACPC

Alunos dispensados da aula de Educação Física: que alternativas?

Students dismissed from Physical Education class: what alternatives?

Gouveia, F.^{1,2}, Nóbrega, W.^{1,2}, Nóbrega, A.², Alves, R.¹

¹ Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira,

² Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Resumo

O presente artigo teve como objetivo investigar as alternativas para os alunos dispensados das aulas de Educação Física e colmatar algumas das necessidades dos docentes relativamente às estratégias pedagógicas a adotar. Neste âmbito, foi concedido um dossier com estratégias/alternativas a fim de auxiliar os docentes de Educação Física na lecionação das suas aulas e, em particular, na sua intervenção com os alunos dispensados. Mediante a aplicação de um inquérito por questionário, foram inquiridos 119 docentes de Educação Física provenientes de várias escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira. Após a análise qualitativa e quantitativa dos resultados, constatou-se que a maioria dos docentes de Educação Física possui “às vezes” e “raramente” alunos dispensados das suas aulas. No entanto, os docentes de Educação Física têm por hábito atribuir tarefas aos alunos dispensados, sendo as tarefas de auxílio ao professor as mais evidenciadas. Foi possível também constatar que a grande maioria dos docentes refere que os alunos que solicitam a dispensa da componente prática das aulas nem sempre se deve a motivos de saúde, mas sim à falta de motivação dos alunos para as aulas. No que concerne à inclusão das novas tecnologias nas aulas de Educação Física, podemos aferir que estas podem contribuir para uma maior participação dos alunos nas tarefas propostas e, por conseguinte, transformar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, ainda se verifica alguma resistência, por parte de alguns docentes, à mudança de paradigma.

Palavras-chave: Ensino, Educação Física, Alunos Dispensados, Tarefas.

Abstract

The purpose of this article was to investigate the alternatives for students dismissed from Physical Education classes and address some of the teachers' needs regarding the pedagogical strategies to be adopted. Within this scope, a dossier with strategies/alternatives was provided to help Physical Education teachers in the teaching of their lessons and, in particular, in their intervention with excused students.

Through the application of a questionnaire survey, 119 Physical Education teachers from several public and public schools in the Autonomous Region of Madeira were surveyed. After the qualitative and quantitative analysis of the results, it was found that most Physical Education teachers have "sometimes" and "rarely" excused students in their lessons. However, Physical Education teachers have the habit of assigning tasks to excused students, being the tasks of helping the teacher the most evident. It was also possible to verify that the great majority of the teachers refer that the students who request the exemption of the practical component of the lessons are not always due to health reasons, but to the students' lack of motivation for the lessons. Concerning the inclusion of new technologies in the lessons of Physical Education, we can see that these may contribute to a greater participation of the students in the proposed tasks and, therefore, transform the teaching-learning process. However, there is still some resistance from some teachers to the paradigm change.

Keywords: Teaching, Physical Education, Students Dismissed, Tasks.

Introdução

“A Educação Física Escolar é um forte instrumento para aquisição de hábitos saudáveis, como a prática da atividade física” (Grigollo & Flamea, 2019). Contudo, a Educação Física não se prende, exclusivamente, com a prática e o desenvolvimento de habilidades motoras, mas converge com outras disciplinas curriculares para a consecução de finalidades gerais da Educação como o desenvolvimento da disciplina, cidadania, consciência cívica, cooperação e responsabilidade (Pereira, 2006).

Tendo em conta as transformações que vão surgindo em torno da sociedade, o docente de Educação Física é obrigado a repensar a sua prática pedagógica. Atualmente, estes têm ao seu dispor uma panóplia de apoios laboratoriais, tecnológicos, metodológicos e outros meios de suporte pedagógico para operacionalizar um conjunto de medidas que se destinam à continuidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, mesmo aqueles que se encontram dispensados da componente prática das aulas de Educação Física. É assim necessário, o docente refletir a sua prática pedagógica, definir objetivos, adotar estratégias e procurar os recursos e os meios mais

adequados para potencializar o sucesso educativo (Lopes, Rodrigues, Gouveia, & Vicente 2017).

Deste modo, para se exercer uma formação de qualidade, é preciso empenho e responsabilidade por parte do docente, procurando na sua prática pedagógica transmitir novos conhecimentos aos seus alunos, mas também fazer com que estes se sintam motivados para aprender e adquirir o gosto pela prática da atividade física (Marques 2009). O professor deve ter a responsabilidade de cativar e despertar o interesse dos alunos pelas aulas, ser compreensivo em relação às dificuldades destes, ser comunicativo e competente no desempenho das suas funções.

São vários os autores que referem que, desde sempre, nos deparamos com uma certa transigência por parte de alguns docentes, quanto à possibilidade do aluno utilizar as dispensas das aulas de Educação Física de forma arbitrária. No entanto, esta ideia desvaloriza socialmente o papel da Educação Física. É importante transformar o processo pedagógico e as formas de aprendizagem, pois através destas os alunos vão sentir-se mais motivados, ativos e integrados no processo.

Quando os alunos se encontram dispensados da componente prática das aulas de Educação Física e lhes são atribuídas algumas tarefas, a sua participação, por si só, não demonstra que os propósitos sejam alcançados. O fator essencial na prossecução destes intentos está relacionado com a forma como a aprendizagem é estruturada e supervisionada. Assim, o professor deve auxiliar os alunos na aquisição de habilidades motoras, no aperfeiçoamento da aptidão física, mas também desenvolver um clima positivo e hegemónico no processo de ensino-aprendizagem e fomentar os conhecimentos cognitivos e afetivos (Gallahue, 1996).

Como referem Lopes, Fernando e Vicente (2008), o professor deve educar os seus alunos de modo que estes desenvolvam as suas capacidades e potencialidades e estejam preparados para responder de forma adequada à realidade em que se encontram. Assim, o professor deve colocar constantes desafios aos seus alunos, de forma que estes apresentem a capacidade de resolução de problemas, o desenvolvimento do saber educativo, da autonomia, da criatividade, do espírito crítico e reflexivo e do poder de decisão, porém, o professor deve conhecer as variáveis em jogo e os indicadores de forma a possibilitar essa mesma evolução.

Quanto aos alunos dispensados das aulas de Educação Física, este é um tema de elevada pertinência que se pretende analisar no presente artigo e visa, fundamentalmente, a apresentação de várias propostas de ferramentas didático-pedagógicas a fim de auxiliar

os professores de Educação Física na lecionação das suas aulas e em particular na sua intervenção com os alunos dispensados.

Objetivos do estudo

- 1- Contribuir para uma maior dinamização de atividades atrativas, motivadoras, que fomentem a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral dos alunos;
- 2- Colmatar algumas das necessidades dos docentes de Educação Física relativamente às estratégias pedagógicas a adotar com os alunos dispensados das aulas;
- 3- Disponibilizar um banco de tarefas/estratégias para os alunos dispensados da componente prática das aulas de Educação Física.

Enquadramento Teórico: Dispensa dos alunos na Educação Física

Em todo o Mundo tem sido dada cada vez mais importância à disciplina de Educação Física, no currículo dos alunos de todos os níveis de Educação e Ensino. Foi através do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que o sistema educativo nacional estruturou a Educação Física no quadro das atividades curriculares e o desporto escolar, nas atividades de complemento curricular, como uma componente da atividade educativa proporcionada pelo estabelecimento de ensino. Assim, a Educação Física passou a ser uma disciplina curricular obrigatória nos ensinos básico e secundário, constituída por três horas letivas semanais, que tem como objetivo o aperfeiçoamento, o controlo, a manutenção da saúde do corpo e da mente do ser humano.

Deste modo, as atividades físicas são planeadas e estruturadas para promover a condição física de crianças, jovens e adultos através da prática das diferentes modalidades desportivas. Para tal, cabe ao Estado proporcionar a todos os alunos o acesso aos benefícios da prática da Educação Física. Assim, os alunos têm no seu horário escolar, consoante o ano de escolaridade, os tempos relativos à aula de Educação Física e um professor devidamente qualificado para ajudá-los a ultrapassarem as suas limitações e desenvolverem as suas potencialidades, com vista a uma vida saudável. A Educação Física em Portugal é uma disciplina transversal aos currículos do ensino básico e secundário, crucial para o bem-estar físico e psicológico dos alunos em escolaridade obrigatória, que promove o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e estabelece os seus direitos e deveres, bem como o compromisso dos encarregados de educação e dos demais membros da comunidade educativa na sua educação e formação, o artigo 15.º, “Dispensa da atividade física” indica que o aluno pode ser dispensado das aulas de Educação Física ou do Desporto Escolar, de forma temporária, por questões de saúde devidamente comprovadas por atestado médico, devendo este atestado esclarecer nitidamente as contraindicações da atividade física. Não obstante, o aluno deve estar sempre presente no espaço onde decorre a aula de Educação Física, sem prejuízo do disposto anteriormente e, sempre que, por razões devidamente fundamentadas, o aluno esteja impossibilitado de estar presente na aula, este deve ser encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado.

A participação ou dispensa dos alunos das aulas de Educação Física, em qualquer um dos níveis de ensino, tem vindo a ser objeto de estudo e investigação por parte de alguns autores. Esta não participação não se refere aos alunos pouco assíduos, mas sim àqueles que, embora presentes, apenas assistem às aulas e não realizam as atividades propostas pelo professor de Educação Física. Para Figueiredo (2008), a recusa de um aluno em participar ou não nas aulas de Educação Física, gostar ou considerá-la importante está relacionada com as opiniões de diretores, mães, pedagogos e outros, ou seja, a opinião dos adultos poderá influenciar a atitude das crianças e adolescentes, pelo que é importante que haja uma alteração deste paradigma.

Júnior e Darido (2009) referem que são instituídos dois métodos para os alunos detentores de atestado médico. Um método para os alunos que se encontram dispensados das aulas e outro método para os alunos que se encontram dispensados, parcialmente, de determinadas atividades das aulas. Os alunos dispensados das aulas de Educação Física, por atestado médico, são apenas aqueles que se encontram incapacitados de frequentar a escola. Por outro lado, os alunos dispensados apenas de algumas atividades específicas são aqueles que devidamente comprovados por um atestado médico, apresentam algum tipo de limitação que implique riscos para a saúde aquando da realização de determinados movimentos. Nestes casos concretos, os alunos devem frequentar as aulas, porém o professor deve interditar a realização das atividades contraindicadas, disponibilizando algum tipo de atividade alternativa, nomeadamente, relatórios de aula, leitura de textos, composições, auxiliar o professor e experienciar o papel de agente de ensino, embora devidamente orientado pelo docente. Tendo em linha de conta que alguns alunos podem necessitar de algumas adaptações aquando da realização da atividade prática, o professor

deve proceder previamente à recolha de toda a informação útil para prevenir e não colocar a integridade física do aluno em risco. Como referem Cidade e Freitas (2009), o professor deve possuir um conhecimento profundo dos seus alunos no que concerne às suas incapacidades, ao histórico da enfermidade/lesão e conhecer quais as funções e estruturas que se encontram lesadas.

De acordo com um estudo efetuado por Oliveira, Marques e Cunha (sd), alguns docentes utilizam os alunos dispensados da aula de Educação Física para efetuar registos estatísticos, principalmente os alunos que apresentam atestado médico. No entanto, os professores que utilizam estas alternativas referem também que usam registos simples e adaptados ao nível dos alunos. Esta alternativa utilizada vai ao encontro do que Siedentop (1998) defende, uma vez que a utilização dos registos na aula pode auxiliar na definição de determinadas normas e são fundamentais para definir metas. Hastie e Wallhead (2017) referem que os registos são utilizados para melhorar a experiência desportiva e fornecer feedbacks para os alunos e grupos de alunos. Os mesmos autores mencionam que são muitos os alunos que apontam que um dos momentos de maior envolvimento nas aulas é observar as equipas a jogar entre si e efetuar registos. Na mesma linha de pensamento, Hastie (1996) indica que são observados elevados níveis de envolvimento dos alunos quando estes assumem outros papéis e responsabilidades nas aulas de Educação Física.

Num outro estudo efetuado por Oliveira (2017), que teve como propósito analisar de que forma o docente implementa as suas práticas pedagógicas e desenvolve as suas estratégias de ensino-aprendizagem, constatou-se que o docente utiliza os alunos dispensados para contabilizar, de forma discreta, os alunos que se encontram a fazer a aula. Isto expressa, sem que os demais tivessem conhecimento, que o docente tinha uma estratégia para determinar se, de facto, os alunos estavam a cumprir as tarefas indicadas. Uma outra alternativa evidenciada pelo mesmo autor é o facto de os alunos dispensados procederem ao preenchimento de uma ficha de registo ao nível das pontuações obtidas pelos seus colegas. Outra tarefa enfatizada é o de responsabilizar os alunos por formar equipas, arbitrar e contabilizar os pontos que cada aluno alcançava.

Siedentop, Hastie e Van der Mars (2019) indicam que um dos objetivos é tornar os alunos mais competentes numa atividade que seja prazerosa, que estes adquiram confiança no desempenho das suas funções e estejam motivados para continuar a aprender e a melhorar as suas aptidões. Neste âmbito, o Modelo de Educação Desportiva é um modelo de ensino que se destaca como uma alternativa às abordagens centradas no professor, para abordagens centradas no aluno, evidenciando assim uma mudança de

paradigma. Como afirmam Hastie e Wallhead (2017), através da utilização do Modelo de Educação Desportiva, as aulas de Educação Física vão transformar a prática desportiva em experiências autênticas para os alunos. Já Tinning (2008) indica que a aplicação deste modelo de ensino oferece um potencial particular para interligar os vários domínios de aprendizagem, nomeadamente o domínio afetivo, físico, cognitivo e social. Além disso, apresenta um enorme valor formativo e pedagógico, permite a cooperação entre os participantes, as regras são ajustadas ao nível dos alunos e possui o papel fundamental de envolver todos os alunos da turma, proporcionando uma equidade ao nível de oportunidades de aprendizagens, independentemente do nível de desempenho. Os alunos podem assumir outras funções para além de jogador. Devem ser atribuídos diferentes papéis, inclusive aos alunos dispensados da componente prática, como por exemplo, efetuar o registo estatístico, gerir os equipamentos e atletas, arbitrar jogos, ser oficial de mesa, repórter, organizador de claque, entre outros. Porém, independentemente da tarefa que o aluno desempenha, as responsabilidades associadas a cada função devem estar claramente definidas. Estaremos assim a contribuir para um aumento da motivação, uma participação ativa dos alunos na promoção de atividades, uma maior responsabilização e alcance dos objetivos preconizados pela Educação Física através de abordagens inovadoras. Além disso, iremos proporcionar a socialização, a autonomia, a capacidade crítica, reflexiva e a tomada de decisão por parte dos alunos. Siedentop, Hastie e Van der Mars (2019) referem que esta é uma abordagem centrada no aluno, colocando-o no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com alguns estudos, Betti e Liz (2003) chegaram à conclusão de que alguns alunos não consideram a Educação Física importante, quando comparada com as demais disciplinas do currículo escolar. Galvão (1993) procurou analisar no seu estudo a opinião de 110 alunos que haviam solicitado dispensa das aulas de Educação Física, seja por questões de saúde ou outras, e os resultados indicaram que a maioria dos alunos, mais concretamente 78%, considerava que a Educação Física não contribuía para o seu processo de desenvolvimento. Já Gambini (1995) procurou averiguar a opinião dos alunos dispensados da componente prática da Educação Física e os resultados demonstraram que os alunos apontam para o desinteresse dos professores, a falta de material e as questões de saúde. Estes são dados alarmantes que mostram alguma falta de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Os alunos mencionam, inclusive, o seu descontentamento pelas aulas, porque estas deveriam ser diferentes e necessitam de novas alternativas, nomeadamente outros desportos. Deste modo, como refere Chicati (2000), os alunos

podem perder o interesse das aulas, quando os conteúdos são ministrados sempre da mesma maneira.

Sidentop (2002) afirma que as aulas de Educação Física, mesmo quando ensinadas de forma eficaz, não eram interessantes ou desafiadoras o suficiente para inspirar os alunos. Estas careciam de uma certa autenticidade, uma vez que as características essenciais que levam à sua atratividade eram pouco ou nada integradas nas aulas. O mesmo autor menciona ainda que as aulas deveriam apresentar experiências emocionantes e envolver todos os alunos. Seria então necessário dar algum sentido à aprendizagem das habilidades, competir de forma saudável, fazer parte de uma equipa e desempenhar diferentes funções de forma a tornar as aulas mais autênticas e significativas para os alunos.

Souza Júnior e Darido (2009), para tentarem resolver as ausências dos alunos das aulas práticas de Educação Física, propuseram uma avaliação mais rigorosa, composta por entrega de trabalho escrito, apresentação de seminários e realização de provas escritas. Com isto, os alunos aperceberam-se do trabalho e da dificuldade em obter boas notas, pelo que diminuíram as dispensas das aulas práticas.

Para Cruz de Oliveira (2010), existem três modelos de alunos, de acordo com a participação nas aulas: aqueles que não participavam na componente prática, os que participavam de tudo e aqueles que se encontravam na fronteira entre esses dois grupos. Ainda segundo o mesmo autor, o sistema escolar também contribui para que a Educação Física seja vista como um espaço menos rígido comparativamente às demais disciplinas escolares, devido à centralidade da atividade intelectual nas atividades escolares e à pouca importância dada às práticas corporais na escola. Daolio (1996) refere que as pessoas que não frequentaram as aulas de Educação Física não possuem hoje autonomia para usufruir da cultura corporal.

Alguns autores estudaram o porquê do afastamento das aulas de Educação Física e apresentaram os resultados e as possibilidades de intervenção para minimizar ou solucionar este problema. Como tal, Daolio (1996) propõe que a Educação Física contemple todas as manifestações da cultura corporal e que considere todos os alunos. Já Martinelli et al. (2006) afirmam que muitos professores dão a responsabilidade da aula aos alunos, dando-lhes apenas uma bola. Esta atitude do professor é infeliz, pois demonstra falta de compromisso pedagógico e pode afastar os alunos das aulas. Segundo Rodrigues Júnior e Silva (2008), para que a Educação Física tenha como objetivo a construção de conhecimento acerca de temas específicos desta área, implica considerar

as representações dos alunos e as referências prévias que possuem acerca dos temas tratados.

Por outro lado, segundo Betti e Liz (2003), “o professor precisa gostar dos seus alunos, respeitá-los, ouvi-los, conhecê-los” porque a afetividade influencia a sua prática pedagógica e as suas atitudes poderão contribuir para aproximar os discentes das tarefas propostas durante o processo de aprendizagem. Também segundo Albuquerque et al. (2009), os alunos exprimem satisfação quando o professor participa na aula, jogando como seu companheiro ou seu adversário. Para Melo e Ferraz (2007), deve ser feito o planejamento participativo, dos professores e alunos, uma vez que este desenvolve a autonomia do aluno.

Um entrave da não participação dos alunos nas aulas é a influência negativa, que pode levar os colegas a seguirem os comportamentos do aluno que não participa nas aulas. A este respeito, para Martinelli et.al. (2006), a presença dos amigos é determinante para incentivar a participação dos alunos nas aulas, inspirando segurança. Outro entrave que deve merecer atenção e intervenção do professor perante as situações de exclusão ou menosprezo dos alunos menos habilidosos no grupo/turma pelos que se consideram “melhores”. Nestas situações, segundo Albuquerque et al. (2009), cabe ao professor aproximar-se dos alunos, levando-os a crer que todos são importantes, que o espaço da aula não é uma competição e que deve prevalecer o companheirismo, o respeito e a solidariedade.

Motivos para dispensa das aulas de Educação Física

A aula de Educação Física é um privilégio do aluno, resultante de uma obrigação do Estado para proporcionar a todos, o acesso aos benefícios da sua prática. Se o objetivo é tornar cada um melhor do que é segundo as suas possibilidades e características, a frequência às aulas não pode ser entendida como uma penalização, mas sim uma forma de reduzir e superar as limitações de cada aluno. Assim, a dispensa pode significar uma chamada de atenção/alerta para a diferenciação do ensino porque as limitações podem ser provocadas por falta de estímulo (SPEF, 1996). Ainda segundo o documento, os alunos que mais pedem a dispensa das aulas de Educação Física, são aqueles que mais precisam, nomeadamente, os alunos desmotivados, devido à escolaridade irregular e os alunos obesos e sedentários. Segundo Betti e Zuliani (2002), a desmotivação tem início no final do Ensino Básico, quando os alunos passam a ter uma visão mais crítica da realidade e não atribuem tanta importância à Educação Física. Paiano (1998), afirma que a

desmotivação reside no conflito de interesses do professor pela competição. Já Rangel-Betti (1995), refere que a desmotivação dos alunos se deve ao relacionamento destes com os outros alunos do grupo, ao desinteresse pelo conteúdo e abordagem adotada pelos professores nas aulas. Daolio (1997), refere a inferioridade motora das raparigas em comparação aos rapazes. Porém, não há garantia de que os rapazes são mais habilidosos que as raparigas.

Numa tentativa de solucionar este problema, Paiano (1998), sugere um exemplo de escola que oferece aos alunos atividades alternativas, como caminhada, mergulho, capoeira, entre outras, dando-lhes oportunidade de escolha da atividade que mais lhe agrade, para aumentar o nível de interesse e participação das aulas, com alunos mais motivados a participarem. Também Rangel-Betti (1995), considera que os alunos preferem aprender os fundamentos das modalidades desportivas antes de aplicá-los em situações reais de jogo.

A dispensa deve ser solicitada quando o aluno não reúne as condições necessárias para cumprir o currículo da disciplina, pelo que, deve ser criado um currículo adaptado às suas características. Assim, o médico e o professor devem trabalhar em equipa, tratar as informações para ajudarem o aluno no seu processo educativo. Os pais também devem integrar esta equipa e dialogar para incentivarem os filhos a cumprirem o seu dever.

Deste modo, a dispensa não significa ausência da aula, nem ficar na aula como mero espectador. Cabe ao grupo de professores de Educação Física, encontrar soluções alternativas para que não se tome hábito, os alunos apresentarem-se indisponíveis nas aulas para praticar a atividade física.

A Inovação nas aulas de Educação Física com o auxílio das Tecnologias

Sendo a sociedade atual, marcada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, o professor de qualquer área disciplinar tem necessidade de comunicar e interagir com os alunos para torná-los seres reflexivos.

Os sistemas de ensino, as instituições e os profissionais da área da Educação, devem potencializar a utilização das novas tecnologias, sendo um instrumento facilitador na obtenção dos objetivos a que a disciplina se propõe alcançar (Fernando, 2017). A inclusão das novas tecnologias no processo de ensino quando devidamente utilizadas, podem contribuir para uma maior predisposição e motivação dos alunos para aprender (Garcia 2013). Não obstante, as tecnologias podem ser utilizadas para modificar e

promover a ruptura com o processo pedagógico enraizado, bem como pelo contrário, ser um meio de conservação e manutenção do que tem vindo a ser feito e que está instituído (Lopes, Rodrigues, Gouveia, & Vicente, 2017).

Vieira e Restivo (2014), afirmam que as novas tecnologias evidenciaram uma transformação na sociedade, como também na educação, visto que alteram a forma de estar no âmbito educativo. Esta alteração de paradigma, surgiu com o novo processo de ensino-aprendizagem, onde o ensino deve centrar-se no aluno, promovendo estratégias para torná-lo cada vez mais próximo do tipo de Homem que pretendemos formar, autónomo, responsável, com espírito crítico, reflexivo, com capacidade de iniciativa e de solucionar problemas.

De acordo com Lévy (1998), existem novas maneiras de pensar e de conviver no mundo das telecomunicações e da informática pelo que, as relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, de dispositivos informacionais de todos os tipos. Deste modo, a escrita, a leitura, a visão, a audição, a criação e as aprendizagens são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Assim, não se pode conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa.

Partindo do princípio de que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem melhorar a qualidade de ensino, auxiliar o professor na sua prática pedagógica e motivar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, nas suas aulas, todos os professores devem fazer as devidas adequações às suas aulas e utilizar esta nova ferramenta.

As Tecnologias de Informação e Comunicação vieram revolucionar o ensino. Se aprender é um processo complexo e dinâmico, o ser humano deve ser um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento porque não existem verdades estáticas, mas dinâmicas que acompanham e guiam todas as ações do ser humano. Para Lopes et al. (2012), em todo o sistema educativo tem de existir a intencionalidade de preparar os jovens para os desafios que poderão encontrar ao longo da vida. Segundo Almada et al. (2008), é ao professor que cabe esta tarefa, sendo o catalisador do processo de amadurecimento dos indivíduos.

Também Kenski (2014), refere que os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação, comunicação entre mestres e aprendizes, pelo que a pesquisa através da internet, a troca de experiências virtuais pode conquistar um novo educando, o aluno do século XXI. Hoefling e Oliveira (2015), afirmam que “Os professores não podem ignorar as tecnologias, pois hoje elas, são uma necessidade e interferem na relação com o mundo”.

De acordo com Neto (2001), a Educação Física deve comportar diversas “modalidades vivenciais” e deve fazer “oscilar” os processos de virtualização e atualização dos jogos/desportos, sendo um dos caminhos “atualizar” em experiência corporal o que é apenas vivência eletrônica.

O ensino através das tecnologias leva à reflexão e ao pensamento crítico, capaz de completar as necessidades reais dos educandos. Desta forma, o professor de Educação Física, tem necessidade de atualizar os conhecimentos e acompanhar os avanços tecnológicos. A este respeito, Castells (1999), afirma que a sociedade apresenta um novo paradigma, as tecnologias da informação, que fazem com que as redes interativas cresçam exponencialmente, criando formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. Assim, a Educação Física deve proporcionar momentos de reflexão e discussão, além das aulas práticas onde o movimento e o exercício físico são fundamentais, mas também, sugere-se o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula, especialmente, em momentos que necessitem de pesquisas, de informações relacionadas a temas específicos, de materiais para discussão de assuntos pertinentes à prática de atividades físicas e de questões inerentes à prática desportiva.

Também Lopes et al. (2012), referem que o apoio laboratorial no ensino e na prática da Educação Física, permitem encontrar soluções para os problemas e ser um instrumento para a definição das estratégias a desenvolver, permitindo assim, aumentar a precisão com que os docentes fazem o diagnóstico, a prescrição e o controle de todo o processo de interação que se estabelece entre os intervenientes do processo pedagógico.

Ainda Aguiar et al. (2013) apontam que a utilização de apoio laboratorial nas aulas de Educação Física permitirá ao docente rentabilizar o processo pedagógico, através do aumento da precisão do diagnóstico, da prescrição e do controle de um processo personalizado que não se centre na transmissão massiva dos conhecimentos. Além disso, afirmam que, através da utilização do apoio laboratorial pretende-se a compreensão da funcionalidade das tarefas propostas e a compreensão de que certas ações têm lugar em determinadas janelas de oportunidade que se podem sobrepor umas às outras. Deste modo, a utilização deste tipo de prática nas aulas de Educação Física, pode ser disponibilizada e utilizada pelos alunos, tendo como referência, a Kahn Academy, que disponibiliza conteúdos para todos os alunos e contextos educativos, através de uma página eletrônica ou mediante a utilização de *E-mail*, *Moodle*, *Facebook*, *Classroom*, entre outros.

Metodologia

Para desenvolver esta investigação optámos pelos procedimentos metodológicos que fazem parte integrante do estudo, cujo objetivo é compreender quais as estratégias e alternativas pedagógicas que os professores de Educação Física utilizam nas suas aulas para os alunos dispensados.

O plano metodológico deste artigo, é o estudo de caso, de carácter explanatório que visa analisar a perceção dos Professores de Educação Física sobre as várias alternativas pedagógicas que utilizam para potencializar o processo de aprendizagem dos alunos dispensados das aulas de Educação Física.

Deste estudo, surgiu a necessidade de inquirir os professores de Educação Física de vários estabelecimentos de ensino, público e privado, da Região Autónoma da Madeira. Assim, foi elaborado um inquérito por questionário, com base na revisão da literatura, com 18 perguntas, abertas e fechadas. Na primeira parte do questionário constava a identificação, nomeadamente o género, a idade (dividida por intervalos de tempo), a escola, os anos de docência, o grupo de recrutamento e os anos de escolaridade a lecionar pelo docente. Na segunda parte do questionário foram apresentadas 11 questões sobre os alunos dispensados da componente prática das aulas de Educação Física, mais concretamente ao nível das estratégias e alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física para este grupo de alunos. Esta análise possibilitou-nos averiguar as opiniões, atitudes e perceções, dos vários docentes de Educação Física, no meio educacional e em particular nas suas aulas.

Este foi elaborado a partir da leitura e da reflexão de textos, livros, dissertações, teses e artigos que tratam o tema da dispensa das aulas práticas da disciplina de Educação Física, porque a análise bibliográfica e documental é um procedimento fundamental em qualquer pesquisa. Posteriormente, foram apresentados os resultados com recurso a uma análise de dados quantitativa e qualitativa baseado em sustentação bibliográfica.

Batista, Rodrigues, Moreira e Silva (2021) referem que é mais comum a utilização do inquérito por questionário em estudos de grande escala pois permite-nos auscultar um número considerável de indivíduos face a um determinado fenómeno social, pela possibilidade de se proceder a técnicas de recolha de dados em investigação e de quantificar os dados obtidos.

Amostra

Em primeiro lugar, caracterizamos a amostra. Foi efetuado um inquérito por questionário a 119 docentes de Educação Física provenientes de várias escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira. De seguida, fizemos a leitura e exploração da informação para estabelecermos um conjunto de categorias e subcategorias do tema abordado, para que seja mais compreensível, tendo em conta a literatura consultada.

Neste inquérito por questionário, como podemos observar no gráfico 1, foram definidas seis variáveis: género, idade, escola, tempo de serviço, grupo de recrutamento e anos de lecionação, para a caracterização dos participantes/docentes de Educação Física da Região Autónoma da Madeira, no sentido de aferir a representatividade da amostra.



Gráfico 1- Variáveis para a caracterização dos docentes de Educação Física da RAM

Em relação à variável género, podemos observar no gráfico 2 que não existe equidade de género nos participantes, uma vez que mais de metade 66% (79 docentes), pertencem ao género masculino e 34% (40 docentes) ao género feminino.

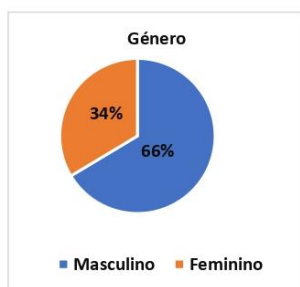


Gráfico 2 – Género

Relativamente à idade dos participantes, no gráfico 3, podemos verificar que a maior percentagem, 56% (67 professores), encontra-se na faixa etária, entre os 41 e os 50 anos de idade, seguindo-se de 23% (27 professores) com mais de 50 anos, 16% (19 professores) entre os 31 e os 40 e apenas 5% (6 professores) para a faixa etária mais jovem entre os 20 e os 30 anos de idade. Através destes dados, podemos constatar que mais de metade dos docentes de Educação Física das escolas da RAM, encontra-se entre os 41 e os 50 anos de idade. A partir desta idade, o horário é reduzido, deixando os docentes de serem obrigados a cumprir as 22 horas semanais, como está definido no Estatuto da Carreira Docente. Neste caso, podemos verificar uma tendência para o envelhecimento nos docentes de Educação Física.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019), cerca de 54% dos docentes da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário das escolas portuguesas têm 50 ou mais anos de idade e os professores com menos de 30 anos não atingem os 10%, pelo que iremos assistir à falta de docentes nas escolas.

Assim, no que respeita à idade, podemos verificar um certo envelhecimento dos docentes, mas também maturidade e experiência profissional elevada, em virtude do valor quase inexpressivo de docentes com menos de 30 anos.

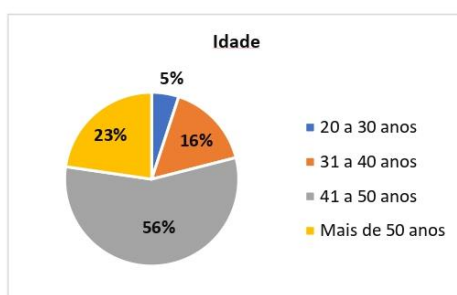


Gráfico 3 – Idade

Quanto ao tempo de serviço, observado no gráfico 4, a maior percentagem 55% (66 professores) vai para os docentes com mais de 20 anos, seguida de 32% (38 professores) entre 11 e 20 anos e por fim 5% de 3 a 5 e 6 a 10 anos. Podemos verificar que mais de metade dos professores de Educação Física já se encontra na segunda metade da carreira docente, daí a necessidade de motivar os alunos para seguirem a área do ensino, e neste caso particular da Educação Física. Isto deve-se à pouca valorização que

é atribuída à carreira docente e aos problemas inerentes à profissão que não cativam os jovens.

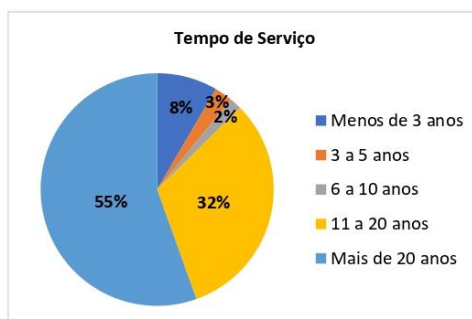


Gráfico 4 – Tempo de Serviço

Através do gráfico 5, podemos verificar que a amostra deste estudo se estendeu a 8 municípios da RAM, num total de 18 escolas, ficando apenas 3 municípios (Porto Moniz, Santana e Porto Santo), sem qualquer representatividade. O município do Funchal foi o mais significativo em termo de respostas porque tem mais escolas, por conseguinte há mais professores de Educação Física. Em contrapartida, o município de São Vicente, como possui apenas uma escola (Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade), foi o menos significativo com apenas três respostas. Podemos verificar que nas escolas das zonas urbanas há mais docentes e, por conseguinte, mais alunos do que nas zonas rurais em virtude dos fatores atrativos que as cidades oferecem.

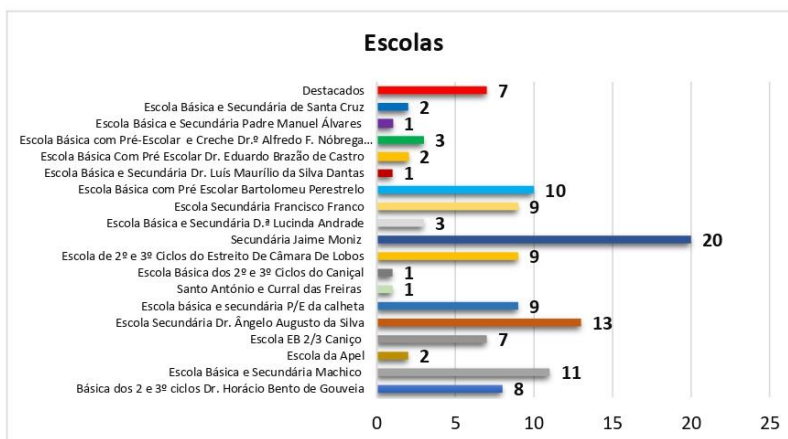


Gráfico 5 – Estabelecimentos de Ensino

No gráfico 6, na categoria Grupo de Recrutamento, podemos verificar que 76% (90 professores) pertence ao grupo de docentes do grupo “620” (3º ciclo do Ensino Básico e Secundário) e 24 % (29 professores), pertence ao grupo “260” (2º ciclo do Ensino Básico). Assim, é possível observar que o grupo de recrutamento mais representado na amostra é o 620 e o menos representado é o 260.



Gráfico 6 – Grupo de Recrutamento

No que diz respeito à categoria “anos de lecionação”, no gráfico 7, podemos verificar que os dados recolhidos através do questionário evidenciam que estão representados na nossa amostra todos os níveis de ensino, à exceção do 1º ciclo, sendo o ensino secundário o mais representativo, mais concretamente o 10º ano de escolaridade com 15%. Os resultados obtidos também revelam que alguns docentes lecionam, simultaneamente no 2.º, 3.º ciclos e/ou secundário.



Gráfico 7 – Anos de Lecionação

Apresentação e discussão de resultados

Com este estudo pretendeu-se organizar e sumariar os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto pela pesquisa (Minayo, 1994). Desta forma, a partir dos questionários realizados, os dados recolhidos foram sujeitos a um tratamento quantitativo e qualitativo. Toda a informação recolhida foi integrada e sintetizada de modo a apresentarmos e discutirmos os resultados obtidos.

No que diz respeito aos docentes possuírem alunos dispensados da componente prática das aulas de Educação Física, podemos observar no gráfico 8 que 49% (59 professores) respondeu “às vezes”, 46% (55 professores) “raramente”, ficando a restante percentagem 5% para “muitas vezes” e “nunca” (5 professores). Com estes indicadores podemos aferir que a importância dada à aula de Educação Física tem vindo a crescer, não só por parte dos alunos, como também dos pais que consideram que o objetivo principal da Educação Física se deve à promoção de estilos de vida saudável e da aptidão física, mas também do desenvolvimento do trabalho de equipa, das dimensões afetivas, da cooperação, da aprendizagem de novas habilidades desportivas e da melhoria da autoimagem (Cruz, 2020).

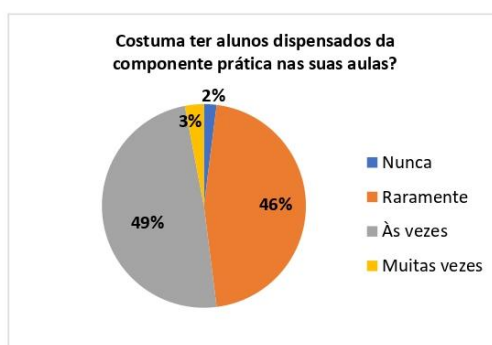


Gráfico 8 – Alunos dispensados da componente prática das aulas de Educação Física

Quando questionados sobre os motivos da dispensa das aulas de Educação Física, no gráfico que se segue, 23% dos professores responderam “lesões”, seguindo-se “atestado médico” e “indisponibilidade física temporária” com 21%, “indisposição” e “dores menstruais” com 15% e apenas 5% para a “falta de material”. Tendo em consideração que a maior percentagem verificada foi ao nível das lesões, neste âmbito

podemos afirmar que são vários os estudos que indicam que um número significativo de alunos contraí lesões em contexto extracurricular, como por exemplo, no desporto federado. Segundo Barroso e Thiele (2011) muitas das lesões que ocorrem são fundamentalmente musculares (o equivalente a 10 a 55% de todas as lesões) e tendem a ocorrer durante uma atividade física desportiva.

Podemos verificar também que o atestado médico é a segunda maior razão para a dispensa da componente prática das aulas de Educação Física. Aqui, cabe-nos referir o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no artigo 15º “Dispensa da Atividade Física”, mencionado no presente artigo, em que o aluno embora com o atestado médico, deve permanecer no espaço onde decorre a aula de Educação Física e os professores de Educação Física devem procurar soluções alternativas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem destes alunos.

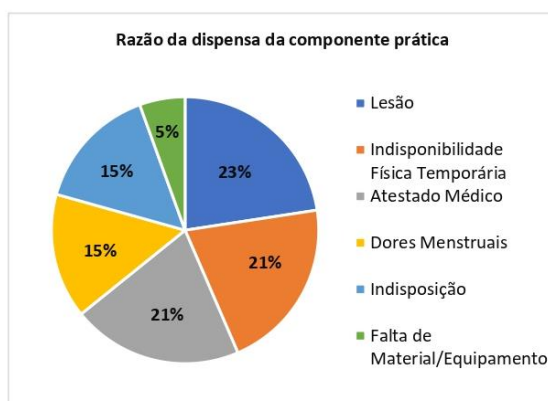


Gráfico 9 – Razões da dispensa da componente prática das aulas de Educação Física

Através do gráfico 10 podemos observar que metade dos professores inquiridos 50% (60 professores) “quase sempre” costuma atribuir tarefas aos alunos que não fazem a aula prática de Educação Física, 28% (34 professores) “sempre”, 19% (23 professores) “ocasionalmente”, 3% (2 professores) “raramente” e nenhum professor respondeu “nunca”. Se o estatuto do aluno refere a presença do aluno na aula, há que incumbir-lhe tarefas para que não cause indisciplina e perturbe o mau funcionamento da aula. Assim, segundo alguns autores, os docentes devem utilizar os alunos dispensados da aula de

Educação Física para efetuar registos estatísticos, principalmente os alunos que apresentam atestado médico.



Gráfico 10 – Atribuição de tarefas aos alunos dispensados

Relativamente às estratégias utilizadas pelos professores para os alunos dispensados da aula de Educação Física, podemos observar no gráfico 11 que os professores têm por hábito atribuir tarefas, tendo maior percentagem as tarefas de auxílio ao professor (26%), seguindo-se a arbitragem (24%) e a reflexão/análise (24%), a gestão/organização (14%) e ainda as tarefas de observação (12%). Estas tarefas motivam o aluno, colocando-o no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Hastie e Wallhead (2017), a implementação do Modelo de Educação Desportiva pode transformar a prática desportiva dos alunos em experiências autênticas. Neste sentido, quando os alunos assumem outros papéis e responsabilidades tendem a envolver-se mais nas aulas (Hastie, 1996).



Gráfico 11- Estratégias utilizadas pelos Professores de Educação Física para os alunos dispensados

Os professores quando questionados acerca da possibilidade de utilizarem um Dossier com estratégias / alternativas para os seus alunos dispensados da componente prática das aulas de Educação Física, como podemos constatar no gráfico 12, 46% (correspondente a 55 professores) respondeu que sim e 50% (59 professores) provavelmente utilizaria o Dossier. Assim, podemos observar que 96% (114 professores) recorreria a este documento de apoio didático-pedagógico, como ferramenta de auxílio na lecionação das suas aulas, e em particular na sua intervenção com os alunos dispensados. Apenas 4% (5 professores) respondeu que provavelmente não iria utilizá-lo. Contudo, nenhum dos inquiridos afirmou não utilizar, de forma alguma, o respetivo Dossier.

A utilização de um Dossier com estratégias /alternativas pode ser considerada uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Este é elaborado e produzido com o intuito de auxiliar as necessidades de planeamento, intervenção e avaliação do docente, bem como contribuir para as aprendizagens dos alunos. Pretende-se assim, delinear estratégias de intervenção que visem o desenvolvimento de competências, conhecimentos e aptidões intrínsecas à Educação Física. Consequentemente, pretende-se auxiliar os professores na prática pedagógica e na montagem de estratégias de acordo com as capacidades e limitações dos seus alunos dispensados, no sentido de proporcionar novas formas de aprendizagem, construção de conhecimentos, viabilizar a individualização e personalização do ensino e proporcionar uma maior motivação e interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física.

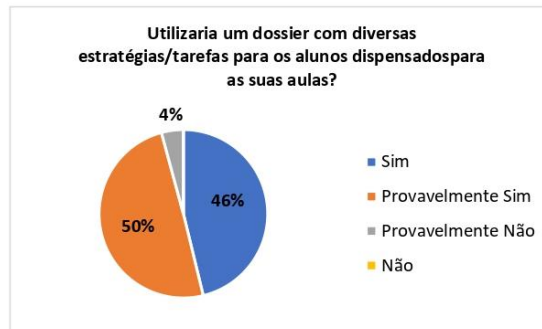


Gráfico 12- Utilização de um Dossier com estratégias/tarefas para os alunos

Quanto às tarefas em que os alunos dispensados se sentem mais envolvidos nas aulas de Educação Física, no gráfico 13 podemos observar que mais de metade dos inquiridos, ou seja 54% (63 professores), mencionam as tarefas de auxílio do professor. Bratfische (2008) refere que o professor deve criar situações em que os alunos se sintam envolvidos e estimulados a participar e colaborar com este, ativamente, nas aulas e que essas aulas sejam assimiladas pelos alunos de modo aprazível. Já 20% (24 professores) apontam para as tarefas de gestão e organização as que mais envolvem os alunos nas aulas. Vai ao encontro do que é aludido por Teixeira (2018), que refere que uma das formas de motivar os alunos, é conseguir que estes se sintam envolvidos na organização da aula, proporcionando-lhes algumas tarefas que os façam sentir vinculados à disciplina. De seguida, 18% (21 professores) para as tarefas de arbitragem, orientação dos aquecimentos, explicação dos exercícios após diálogo com o professor e desempenho da função de agente de ensino, embora pedagogicamente orientado pelo docente. Esta responsabilidade deve ser concedida ao aluno a partir do momento em que este apresenta um conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas, compreende a importância da atividade física e os seus benefícios (Darido, 2005). Já 5% (6 professores) referem que as tarefas de observação contribuem para uma maior envolvência dos alunos, e com menor preponderância 3% (3 professores) afirmam ser as tarefas de reflexão e análise.

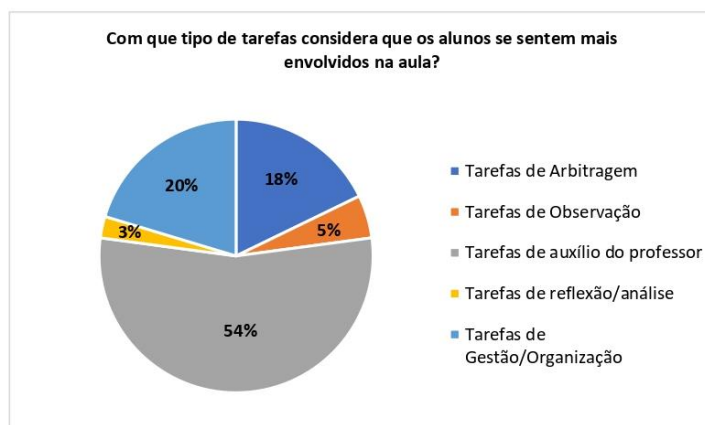


Gráfico 13- Tarefas que os alunos se sentem mais envolvidos na aula de Educação Física

Relativamente às tarefas que são concedidas pelos docentes para persuadir os seus alunos a realizar as aulas de Educação Física as opiniões divergem. Como demonstra o gráfico14, são muitos os inquiridos, mais concretamente 22% (26 professores) que afirmam nunca utilizar tarefas menos motivadoras para os seus alunos dispensados. O mesmo número de professores, 22% (26 professores) admite atribuir, algumas vezes, tarefas menos motivantes. Já 21% (25 professores) indicam que são raras as vezes que proporcionam tais tarefas aos seus alunos, 18% afirmam utilizar frequentemente e 17 % sempre.

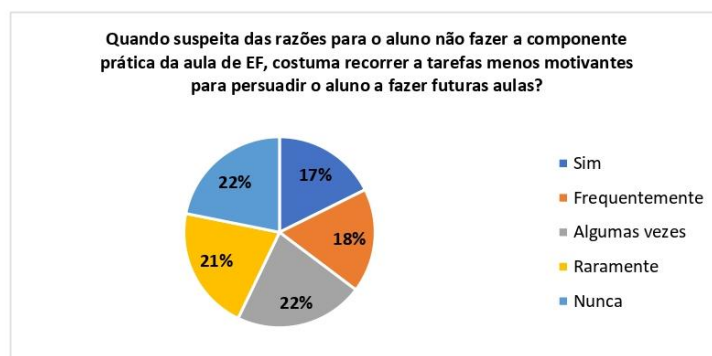


Gráfico 14- Tarefas para persuadir os alunos a realizar as aulas de Educação Física

Os professores que afirmaram dar tarefas menos motivantes aos seus alunos, foram questionados sobre quais as estratégias utilizadas, observando-se uma multiplicidade de funções, sendo as mais utilizadas:

Relatório / Reflexão / Cópia (livros, documentos)

- Relatório sobre os conteúdos e / ou a matéria lecionada; Reflexão sobre a aula; Cópia de um capítulo de um livro (referente à matéria abordada); Cópia de um documento sobre a Atividade Física, Saúde e Obesidade.

Trabalho de pesquisa sobre a matéria lecionada

- No final da aula o professor faz questões e/ou os alunos apresentam o trabalho à turma.

Adaptação dos exercícios

- Mediante a limitação do aluno (para que este possa executar parte da tarefa).

Colaboração com o material

- Montagem, recolha e arrumação do material de Educação Física.

Tarefas de Observação / Análise / Arbitragem

- Análise do desempenho dos colegas; Arbitragem de jogos; Contagem de pontos.

Envio de informação da não realização da aula para o Encarregado de Educação (via caderneta do aluno)

- Estratégia utilizada pelos docentes para diminuir o número de dispensas de alunos.

No gráfico abaixo apresentado podemos verificar que os relatórios de aula são as tarefas que mais são atribuídas pelos professores de Educação Física aos seus alunos dispensados, tendo-se observado em 32% dos casos. Em relação ao trabalho de pesquisa, podemos afirmar que 23% recorre preferencialmente a esta tarefa. Podemos constatar que 18% dá maior ênfase às tarefas de observação nas suas aulas. Ao nível das cópias de um capítulo de um livro/documento 14% refere conceder esta estratégia aos seus alunos. Apenas 9% dos casos afirma dar primazia nas suas aulas às tarefas de montagem, recolha e arrumação do material.

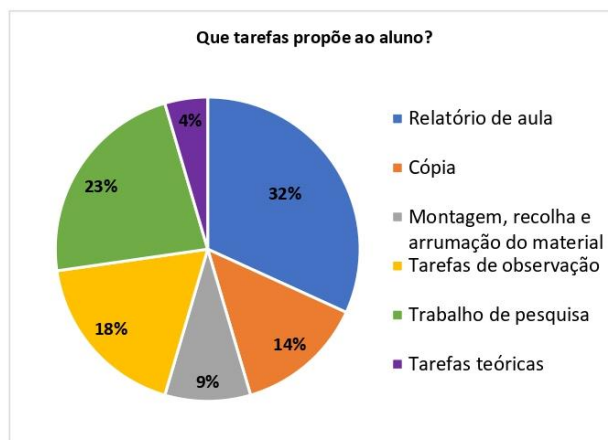


Gráfico 15- Proposta de Tarefas aos alunos dispensados

Quando confrontados acerca dos principais motivos para os alunos não realizarem as aulas, no gráfico 16 é possível observar que 54% apontam para o facto dos alunos apresentarem pouca motivação para a Educação Física. De acordo com Teixeira (2018) a motivação influencia diretamente os alunos, pois afeta as suas atitudes e comportamentos, e faz com que o seu desempenho nas aulas se altere. São inúmeros os estudos que demonstram que com o aumentar da idade, a motivação e o interesse dos alunos pela Educação Física vai diminuindo, uma vez que os interesses vão se alterando. Como tal, é primordial que os docentes motivem os seus alunos para a prática, desde tenra idade, de modo que se consiga vinculá-los para o gosto da atividade física. Assim, se estivermos perante alunos que se encontrem motivados para as aulas, mais facilmente estes atingem melhores resultados.

Finco, Reategui e Zaro (2015) referem que a falta de motivação para participar nas aulas de Educação Física é um problema de natureza multidimensional que pode abranger inúmeros fatores, nomeadamente, o sedentarismo, a obesidade, as dificuldades motoras ou a simples insatisfação dos alunos para com as atividades propostas nas aulas.

Um outro aspeto mencionado por 21 % dos inquiridos, é o nível de dificuldade que os alunos apresentam em expor as suas fragilidades/dificuldades. Corroborando Block (2007), o professor deve adaptar o nível de dificuldade e complexidade dos alunos, com o propósito destes serem bem-sucedidos numa determinada tarefa. Na mesma linha de pensamento, Castelo (2003) refere que os exercícios devem considerar uma relação de

compatibilidade entre o nível de complexidade da tarefa e a capacidade momentânea do aluno.

Além disso, 18% menciona que os motivos que mais influenciam a não realização das aulas deve-se à dificuldade que os alunos têm em realizá-las. Folle, Pozzobon e Brum (2005) indicam que os alunos que apresentam maiores dificuldades na realização das tarefas e possuem menos aptidão para as atividades físicas são os que mais solicitam dispensa da componente prática das aulas. Nesta perspectiva, Laranjeira (2022) refere que os docentes devem identificar e colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e utilizar estratégias didático-pedagógicas para que as matérias e os conteúdos abordados sejam compreendidos pelos seus alunos.

Em menor percentagem, 7%, também mencionam a falta de integração na turma e a pouca motivação para as aulas do professor. Segundo Oliveira (2022) compete aos professores explorarem diferentes formas de tornar as aulas mais atrativas e motivadoras para os seus alunos. Por conseguinte, o professor deve proporcionar um ambiente de aceitação e de convivência. Os alunos devem participar nas atividades que são propostas pelo professor e através destas descobrir habilidades, superar barreiras e facilitar a integração pessoal e social (Laranjeira, 2022). O mesmo autor refere ainda um outro aspeto que comprova a pouca motivação dos alunos para as aulas de Educação física, nomeadamente, ao nível do planeamento das aulas por parte dos docentes, uma vez que são inúmeros os professores que demonstram um certo comodismo perante a elaboração e consequente operacionalização dos respetivos planos de aula.

Um número reduzido de professores, revelam que a falta de responsabilidade e de ambição dos alunos, a vergonha em expor o seu corpo, bem como o desinteresse pela escola são alguns dos motivos evidenciados para os alunos não realizem as aulas de Educação Física.

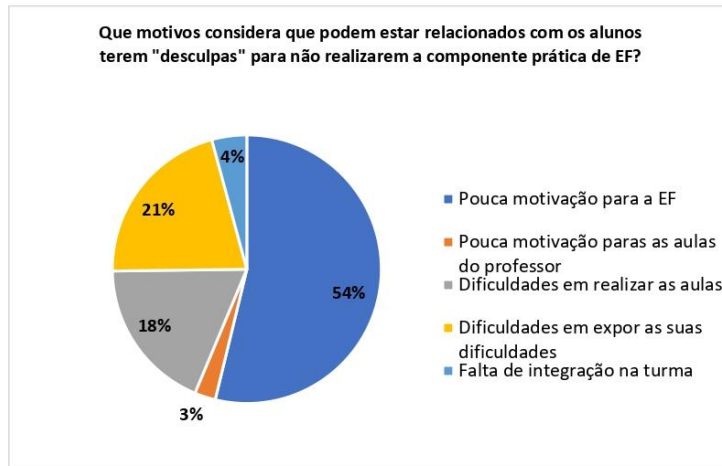


Gráfico 16- Motivos para os alunos não realizarem a componente prática da aula de Educação Física

As novas tecnologias podem tornar-se um polo atrator para a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Como podemos constatar no gráfico 17, 43 % (51 professores) concorda com a afirmação e 39% (46 professores) provavelmente estão em concordância com o exposto. Assim, conclui-se que 81,6% (97 professores) dos inquiridos admitem que a inclusão das novas tecnologias no processo de ensino podem ser utilizadas para contribuir para uma maior participação dos alunos nas tarefas, e consequentemente transformar o processo pedagógico, que ainda se encontra edificado na sociedade atual. Embora caminhando para um contínuo e constante processo de mudança, ainda existe na nossa sociedade alguma resistência a essa mesma mudança. Observou-se que 12,6% (15 professores) provavelmente não consideram que a utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem sejam proficuas e 5,8% (7 professores) encontram-se pouco ou nada recetivos em relação à sua potencialização nas suas aulas de Educação Física. Assim sendo, 18,4% (22 professores) considera que as novas tecnologias não se evidenciam um polo atrator, nem contribuem para uma participação mais efetiva dos alunos.



Gráfico 17- Novas tecnologias como polo atrator para a participação ativa dos alunos nas aulas

Conhece alguma nova tecnologia que possa ser utilizada para promover a participação ativa?

Acerca do conhecimento de alguma nova tecnologia que possa ser utilizada para promover a participação dos alunos, os docentes mencionaram várias, nomeadamente:

Análise / Edição / Projeção de Vídeo

- Acerca das modalidades / exercícios a abordar nas aulas; Circuitos de treino com música, através do tablet ou computador; Calcular métricas; Análise biomecânica do movimento; Correção das ações técnico-táticas dos alunos; Programas estatísticos; Para a abordagem da dança (professor a demonstrar).

Projeção de Áudio

- Música, com som adaptado ao espaço e às Unidades Didáticas; Aparelhagem sonora.

Computador

- Plataforma Teams; Caderno digital no OneNote (colocação de vídeos, tarefas, apresentações sobre as modalidades abordadas, sumários, trabalhos dos projetos interdisciplinares).

Telemóvel

- Registo de informações; Tabela com pontos fracos, pontos fortes e pontos a melhorar; Demonstração de determinadas modalidades e gestos técnicos; Câmara para gravar momentos específicos; Comunicação à distância.

Apps no Telemóvel

- APP Iorienteering para lecionar orientação; APP Tabata para promover a aptidão física; APP Nike Running; APP Strava; APP Sworkit; APP Just Dance (jogo com coreografias).

Jogos Eletrónicos / Interativos

- Kahoot (avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos); Exercício físico através de atividades que se aproximem de jogos eletrónicos atuais; Quadro Interativo; Quizz's; Lazer Run (percurso de corrida e tiro de laser para um alvo).

Monitorizar a Atividade Física

- Cardíofrequencímetro; GPS; Pedómetro; Smartphone; Smartwatch (registo da frequência cardíaca).

O professor de Educação Física depara-se com o desafio de incitar uma participação ativa dos alunos, proporcionando a estes uma aprendizagem significativa. É assim necessário que o docente se encontre munido de ferramentas didático-pedagógicas úteis para planejar, apresentar os conteúdos programáticos e assegurar os objetivos da disciplina de Educação Física. Além disso, devem ser utilizados recursos didáticos que promovam a aprendizagem ativa e façam com que o aluno seja protagonista na construção do seu próprio conhecimento. Como refere Tolfo (2017), é necessário utilizar metodologias alternativas que sejam capazes de promover uma maior participação, autonomia, responsabilidade e motivação dos alunos.

Considerações finais

Com a presente pesquisa pretendeu-se saber a opinião dos docentes de Educação Física acerca da dispensa das aulas práticas e das estratégias por eles adotadas para solucionar este problema.

Apesar de já existirem alguns estudos sobre esta temática, ainda há muito para descobrir e fazer, pelo que foi difícil encontrar documentação precisa.

Através dos resultados obtidos, mediante a aplicação de um inquérito por questionário, conseguimos apurar que os docentes de Educação Física possuem, por vezes, alunos dispensados das suas aulas e têm por hábito dar-lhes tarefas, nomeadamente de auxílio ao professor. Estas motivam os alunos porque colocam-no no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Também apurámos que, segundo a opinião da grande maioria dos docentes, os alunos que solicitam a dispensa nem sempre apresentam motivos de saúde, mas sim outras fragilidades ou desmotivação para as aulas de Educação Física.

Ainda conseguimos apurar que a inclusão das novas tecnologias nas aulas podem tornar-se um polo atractor para uma participação mais ativa dos alunos nas aulas de Educação Física e, por conseguinte transformar o processo de ensino-aprendizagem, embora ainda se verifique alguma resistência por parte de alguns docentes a esta mudança.

Por fim, resta-nos acrescentar a importância de mais estudos sobre esta temática para auxiliar os professores a encontrarem alternativas/estratégias adequadas para os alunos dispensados das aulas de Educação Física.

Referências bibliográficas

- Aguiar, I., Fernando, C., Simões, J., & Lopes, H. (2013). O apoio laboratorial nas aulas de educação física. O futuro da escola pública, 282-286.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas. Torres Novas: Edição VML.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. *Metodologias de Investigação*, 13.
- Block, M. (2007). A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. Paul H. Brookes publishing.
- Bratfische, S. A. (2008). Evaluation in Physical Education: a challenge. *Journal of Physical Education*, 14(2), 21-31.
- Castells, M. (1999). A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 8. ed.
- Castelo, J. (2003). Futebol – Guia Prático de Exercícios de Treino, ed. Visão e Contextos.
- Cidade, R. & Freitas, P. (2009). Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência. UFPR.
- Cruz, J. (2020). A percepção dos pais sobre a educação física escolar.
- Darido, S. (2005). Os conteúdos da educação física na escola. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 64-79.
- Fernando, A. (2017). *As tecnologias nas aulas de Educação Física Escolar*. Obtido em 06 de 01 de 2023, de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/1/as-tecnologias-nas-aulas-de-educacao-fsica-escolar>
- Finco, M., Reategui, E. & Zaro, M. (2015). Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de educação física. *Movimento*, 21(3), 687-699.
- Folle, A., Pozzobon, M. E., & Brum, C. F. (2005). Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de educação física. *Journal of Physical Education*, 16(2).
- Gallahue, D. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Galvão, Z. (1993). Educação física escolar: razões das dispensas e visão dos alunos por ela contemplados. Campinas: Monografia (Especialização)- Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas.

- Gambini, W. (1995). Motivos de desistência em aulas de educação física no segundo grau. Monografia (Graduação) – Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Garcia, F. W. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 3(1), 25-48.
- Grigollo, L. & Flamea, A. (2019). A Importância da Educação Física Escolar para a Saúde das Crianças e Adolescentes. *Seminário De Iniciação Científica E Seminário Integrado De Ensino, Pesquisa E Extensão*, e21848. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/21848>
- Hastie, P. & Wallhead, T. L. (2017). Sport Education: A model for engaging teachers and students. *ACHPER Active and Healthy Journal*, 24, 7-10.
- Hoefling, J., & Oliveira, M. (2015). O Uso da Tecnologia na Educação Física: Favorecendo a Cultura Corporal, sob um Novo Enfoque Metodológico.
- Júnior, O. & Darido, S. (2009). Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. *Pensar a prática*, 12(2).
- Kenski, V. M. (2014). Tecnologias e tempo docente. Papyrus Editora.
- Laranjeira, A. (2022). *Os professores de Educação Física e o Decreto-lei 54/2018* (Bachelor's thesis).
- Lévy, P. (1998). A inteligência coletiva. São Paulo: Loyola, 22.
- Lopes, H., Fernando, C., & Vicente (2008). Meios e processos da pedagogia no treino desportivo – Um exemplo no Judo. In 13th Annual Congress of the European College of Sport Science.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Prudente, J. (2012). O processo pedagógico - Formas expeditas de apoio laboratorial. In *Desporto e Pedagogia – Formação e Investigação*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, E., & Vicente, A. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2017* (pp. 16-25).
- Marques, M. (2009). Um olhar voltado para o percurso profissional dos professores de Educação Física: reflexões e perspectivas. In *Seminário Nacional de Formação de Professores*. Santa Maria: UFSM.
- Minayo, M. N. (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. São Paulo.
- Neto, A. (2001). A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas. 117. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Oliveira, L. (2022). *Prática pedagógica docente nas aulas de Educação Física do ensino médio* (Doctoral dissertation, Universidade Estadual de Montes Claros).

- Oliveira, B. (2017). A Construção da Relação Pedagógica em Educação Física: Um Estudo de Caso.
- Oliveira, B., Marques, P., & da Cunha, M. A. (SD) Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física: Estudo-Caso com Professores de um Colégio Privado do Porto.
- Pereira, T. P. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*, Tese de Mestrado em Ciências do Desporto. Porto: Universidade do Porto.
- Rodrigues Júnior, J. & Silva, C. (2008). A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes "subúrbios" de conhecimento. *Proposições*, 19, 159-172.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how it works? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education (2nd ED.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). Complete guide to sport education. Human Kinetics.
- Teixeira, C. (2018). *A motivação para a prática da educação física no 3º ciclo* (Doctoral dissertation).
- Tinning, R. (2008). Pedagogia, pedagogia do esporte e o campo da cinesiologia. *Quest*, 60, 405-424.
- Tolfo, C. (2017). Mapas Conceituais: aplicações no ensino, pesquisa e extensão. São Cristóvão: Editora da UFS.
- Vieira, F., & Restivo, M. (2014). *Novas Tecnologias e Educação: Ensinar a Aprender a Ensinar*. Porto: Biblioteca Edital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Legislação Portuguesa

- Decreto-Lei nº 95/91, de 26/02, Lisboa, Imprensa Nacional. In *Diário da República I Série - A*, nº47, (pp. 940-946).
- Decreto-Lei nº 51/2012, de 05/09, Lisboa, Imprensa Nacional. In *Diário da República I.ª Série* nº172, (pp.5103-5119).

Apêndice 17 - Banco de Exercícios: Alunos dispensados das aulas de EF - ACPC

UNIVERSIDADE da MADEIRA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

Banco de Tarefas/Estratégias

Alunos dispensados da aula de Educação Física: que alternativas?

Professores Estagiários: Francisco Gouveia e Wilson Nóbrega

Objetivos

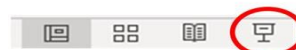
O principal objetivo para a criação deste documento é colmatar algumas das necessidades sentidas pelos professores de Educação Física, uma vez que são inúmeros aqueles que demonstram certas dificuldades relativamente às estratégias pedagógicas e às alternativas a utilizar para dar resposta às várias situações de dispensa de alunos com que se deparam ao longo das suas aulas.

Este é um tema de elevada pertinência, que apresenta várias propostas de ferramentas didático-pedagógicas a fim de auxiliar os professores de Educação Física na lecionação das suas aulas e, em particular, na sua intervenção com os alunos dispensados. Assim, pretende-se contribuir para uma maior dinamização de atividades atrativas, motivadoras e que fomentem a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral dos alunos.



Instruções

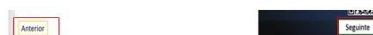
1. Este documento é mais funcional se clicar no canto inferior direito em “Apresentação de Dispositivos”.



2. Clicando num dos pontos do índice será redirecionado para as tarefas/estratégias em questão.



3. Clicando nos retângulos “Anterior” e “Seguinte” poderá percorrer as diversas tarefas/estratégias presentes no documento.



4. Clicando no retângulo “Índice” voltará ao Índice.



Anterior

Seguinte

Índice

1. Trabalho de Pesquisa sobre a Matéria Lecionada
2. Tarefas de Auxílio do Professor
3. Tarefas de Observação/Análise
4. Tarefas de Arbitragem/Contagem de Pontos
5. Colaboração com o Material
6. Relatório/Reflexão da Aula
7. Cópia (livros, documentos)
8. Análise/Edição/ Projeção de Vídeo
9. Trabalho sobre uma Modalidade e Apresentação à Turma
10. Fichas de Trabalho
11. Promover a Interdisciplinaridade
12. Plataformas Digitais
13. Tarefas no Smartphone
14. Palavras Cruzadas
15. Monitorizar a Atividade Física/Tarefas para Casa



Seguinte

Trabalho de Pesquisa sobre a Matéria Lecionada

Objetivo: Aprofundar os conhecimentos das modalidades abordadas nas aulas.

Descrição:

- ✓ Caso a dispensa do aluno da parte prática das aulas de Educação Física seja prolongada, o professor pode solicitar a realização de um trabalho de pesquisa bem aprofundado acerca de uma modalidade e respetiva apresentação à turma.

NOTA: Os temas para o trabalho podem ser: evolução histórica da modalidade, regulamentos, materiais, gestos técnicos, sistemas táticos.



Seguinte

Anterior

Tarefas de Auxílio do Professor

Objetivo: Colaborar com o professor na dinâmica das aulas.

Descrição:

- ✓ No caso do aluno dispensado ter elevado sentido de responsabilidade e muitas vivências desportivas, podemos solicitar:
 - a) orientação do aquecimento/ativação inicial ou alongamentos/retorno à calma;
 - b) explicação de alguns ou todos os exercícios no decorrer da aula.

NOTA: Sempre com a supervisão do professor.



Seguinte

Anterior

Tarefas de Observação/Análise

Objetivos:

1. Observar, analisar e discutir o desempenho dos colegas na aula;
2. Identificar pontos fortes e fracos no desempenho dos colegas.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado colabora com o professor no decorrer da aula, realizando tarefas de observação e análise em relação ao desempenho dos seus colegas.
- ✓ Previamente, deve ser instruído pelo professor acerca dos parâmetros que deve observar e avaliar, bem como perceber os critérios de êxito das tarefas e as ações técnico-táticas solicitadas aos restantes alunos.

Anterior



Seguinte

Índice

Tarefas de Arbitragem/ Contagem de Pontos

Objetivo: Realizar a arbitragem e contagem de pontos no decorrer dos jogos.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado colabora com o professor no decorrer da aula, realizando a arbitragem de jogos e a respetiva contagem de pontos.

Anterior



Seguinte

Índice

Colaboração com o Material

Objetivos:

1. Responsabilizar-se pela arrumação do material.
2. Desenvolver hábitos de trabalho.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado colabora com o professor na montagem, recolha e arrumação do material utilizado nos diferentes exercícios da aula.
- ✓ Por estas razões deverá ser o último aluno a sair do espaço de aula.

Anterior



Seguinte

Índice

Relatório/ Reflexão da Aula

Objetivos:

1. Observar a aula;
2. Fazer um relatório/reflexão sobre a aula.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado realiza um relatório ou reflexão da aula.
- ✓ O relatório ou reflexão da aula será entregue no final da mesma e avaliado pelo professor de EF.

Anterior



Seguinte

Índice

Cópia (livros, documentos)

Objetivo: Consolidar e aprofundar conhecimentos das modalidades abordadas nas aulas.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado realiza cópia de um livro ou documento entregue pelo professor acerca de:
 - a) Atividade Física, Saúde e Obesidade;
 - b) Gestos técnicos;
 - c) Regras;
 - d) Evolução histórica da modalidade.
- ✓ A cópia será entregue ao professor no final da aula de EF, que fará algumas questões no sentido de avaliar os conhecimentos adquiridos.

Anterior



Seguinte

Índice

Análise/Edição/Projeção de Vídeo

Objetivos:

1. Utilizar o conhecimento para observar e interpretar informação sobre gestos e ações táticas, com recurso às novas tecnologias;
2. Estabelecer relações intra e interdisciplinares.

Descrição:

- ✓ Com base em vídeos retirados da internet, os professores podem fornecer ao aluno software para calcular as métricas e a análise biomecânica do movimento ou introduzir dados em programas estatísticos.
- ✓ Se o professor reunir autorizações dos Encarregados de Educação para filmar as aulas, o aluno pode, com algumas dessas filmagens, analisar e posteriormente corrigir as ações táticas ou gestos técnicos dos alunos. O aluno pode também estabelecer comparações entre as filmagens obtidas nas aulas e os vídeos retirados da internet.

Anterior



Seguinte

Índice

Trabalho sobre uma Modalidade e Apresentação à Turma

Objetivo: Consolidar e aprofundar conhecimentos sobre as modalidades desportivas.

Descrição:

- ✓ No decorrer da aula, e com o auxílio de livros, smartphone ou tablet, o aluno realiza uma pesquisa acerca de uma determinada modalidade, já lecionada pelo professor.
- ✓ Os temas para o trabalho podem ser: evolução histórica da modalidade, regulamentos, materiais, gestos técnicos, sistemas táticos, etc..
- ✓ No final da aula, o aluno apresenta o trabalho à turma.

Anterior



Índice

Seguinte




Fichas de Trabalho

Objetivo: Realizar fichas de trabalho.

Descrição:


- ✓ O aluno dispensado pode responder a fichas de trabalho, a *Quizz's* ou *Kahoot's*, para que o professor disponha de elementos de avaliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas, visto este ficar sem avaliação no Domínio Motor.

Anterior



Índice

Seguinte



Promover a Interdisciplinaridade

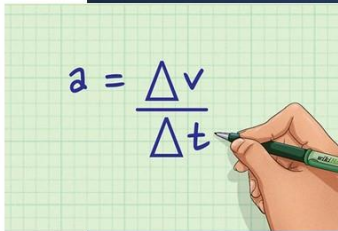
Objetivo: Proporcionar a interdisciplinaridade.

Descrição:

- O aluno dispensado da aula pode realizar uma tarefa de interdisciplinaridade, aproveitando um conteúdo programático de outra disciplina e associando-o a um momento da aula de EF.


Ex: Recorrendo à disciplina de Físico-Química, calcular a aceleração da bola no serviço no voleibol.

Anterior



Índice

Seguinte



Plataformas Digitais

Objetivo: Participar em atividades que possibilitam o conhecimento em contextos diferenciados.

Descrição:

- ✓ Antes da aula, o professor poderá utilizar plataformas digitais (ex: *Microsoft Teams*; *Google Classroom*) para atribuir ao aluno dispensado tarefas a realizar no decorrer da mesma.
- ✓ Criação de um caderno digital no OneNote para que o professor possa colocar vídeos, tarefas, apresentações sobre as modalidades abordadas, sumários e trabalhos.

Anterior

Índice



Seguinte

Tarefas no Smartphone

Objetivo: Utilizar as novas tecnologias para registar situações de aprendizagem.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado da componente prática da aula de Educação Física pode:
 - a) recorrer ao registo de informações;
 - b) preencher tabelas com pontos fracos, pontos fortes e pontos a melhorar;
 - c) demonstrar determinadas modalidades e gestos técnicos aos colegas;
 - d) utilizar a câmara para gravar momentos específicos;
 - e) comunicar à distância.

Anterior

Índice



Seguinte

Palavras Cruzadas


Objetivo: Consolidar e aprofundar as competências que já possuem sobre a Educação Física.

Descrição:

- ✓ O aluno dispensado realiza uma ficha de palavras cruzadas com conteúdos das modalidades e respetivos gestos técnicos abordados nas aulas.


Anterior

Índice



1. LEIA ATENTAMENTE AS DICAS E PREENCHA A PALAVRA CRUZADA

1. Os jogadores podem usar, para marcar o ponto, as quatro paredes da quadra.
2. Todas as jogadas são efetuadas com o punho fechado e as defesas são feitas com o antebraço.
3. O objetivo é mandar a bola para o outro lado, sendo que ela deve quicar dentro do campo adversário e sempre fazer assim até que um jogador não alcance a bola ou acabe por cometer um erro.
4. Os jogadores utilizam raquetes especiais para ensaiar as bolinhas nos buracos, com a menor quantidade possível de tacadas.
5. É um esporte coletivo jogado por duas equipes em uma quadra dividida por uma rede.
6. Utiliza-se uma raquete e uma peteca (chamada de volante ou birdie).



Seguinte

Monitorizar a Atividade Física/Tarefas para Casa

Objetivo: Monitorizar a atividade física.

Descrição:

✓ O aluno dispensado leva tarefas para realizar em casa. Uma possibilidade pode passar por utilizar um pedómetro.

Ex: Aplicação para telemóvel ou smartwatch para contar os passos que o aluno realiza num trajeto escola-casa.

✓ Com a ajuda de um pedómetro, o aluno pode também perceber toda a atividade física que realizou na aula, mesmo sem ter participado da componente prática.

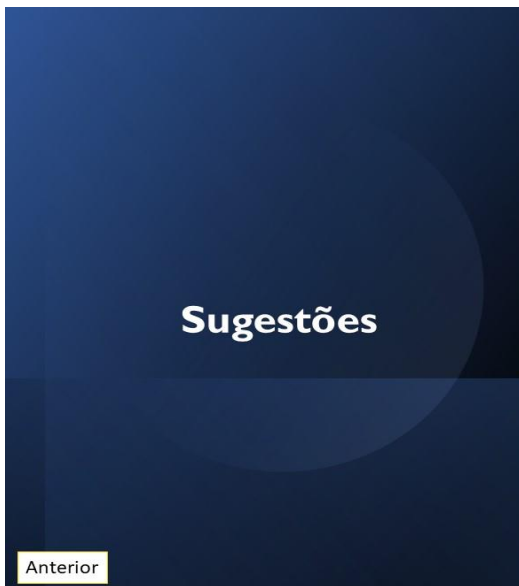


Índice



Seguinte

Anterior



Anterior

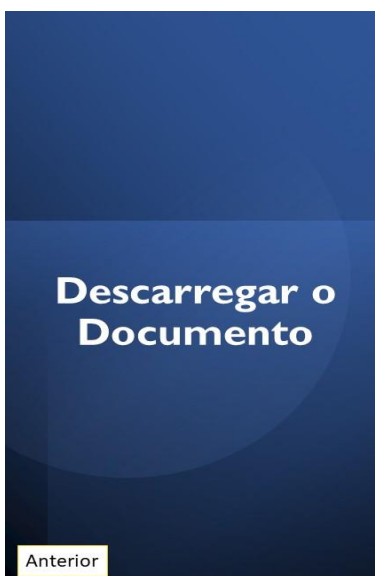
Índice

- Além das tarefas/estratégias presentes neste documento, conhece outras possibilidades?
- Se sim, gostaríamos de contar com a sua sugestão.
- Pode partilhá-la através do link ou do QR Code:

[://forms.gle/y5zMbUrYVMKkZciRA](https://forms.gle/y5zMbUrYVMKkZciRA)



Seguinte



Anterior

Índice



Apêndice 18 – Cartaz ACPC

UNIVERSIDADE da MADEIRA CDA CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ÓBVIO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

8 CONFERÊNCIAS

6 MÓDULOS

4 DE FEVEREIRO | 9H - 18H
11 DE FEVEREIRO | 9H - 18H
SALA DO SENADO

15H DE FORMAÇÃO VALIDADA PELA DRE

CONFERENCISTAS CONVIDADOS

Francisco Carreiro da Costa | Lusófona
Nuno Ferro | SPEF

Luís Carvalhinho | IPS
António Pires | ESFF

Alda Portugal | UMa
Patrícia Jorge | AESR



Para mais informações:
918 966 147
Mário Ferreira
<https://tinyurl.com/3ywhjk43>

Grupos de Recrutamento
160 | 260 | 620



Apêndice 19 - Programa ACPC



4 FEVEREIRO

PROGRAMA

08:30 | Creditação/Secretariado

9h00 | Cerimónia de Abertura

9h30 | *Conferência I*

Literacia Física-História, Bases Filosóficas e Pedagógicas - Francisco Carreira da Costa (Lusófona).

10h10 | Debate

10h30 | Intervalo

11h00 | *Módulo 1*

Moderador: Hélio Antunes (UMa)

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

11h30 | *Conferência II*

Desporto da Natureza: Desafios para uma Intervenção de Sucesso - Luís Carvalhinho (IPS).

12h00 | Debate

12h30 | Almoço

14h00 | *Conferência III*

Os Desafios da Educação: A Promoção do Sucesso numa Escola Plural - António Pires (ESFF).

14h30 | *Módulo 2*

Moderador: Hélder Lopes (UMa)

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

14h50 | Debate

15h10

Módulo 3

Moderador: Ana Rodrigues (UMa)

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

15h40 | Intervalo

16h10 | *Conferência IV*

O Potencial da Orientação- Propostas Teórico-Práticas para o seu desenvolvimento nas Escolas- António Pereira (UMa).

16h40

Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola – Componente Prática

17h30 | Debate

17h45 | Síntese do 1.º dia

18h00 | Encerramento da Ação





11 FEVEREIRO

PROGRAMA

08h30 | Creditação/Secretariado

9h00 | *Conferência V*
Partilhamos o Óbvio da Educação?
Física- Nuno Ferro (SPEF)

9h40 | Debate

10h00 | *Módulo 4*
Moderador: Élvio Rúbio (UMa)

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

10h30 | Intervalo

11h00 | Painel de Conferências -
Caraterísticas Psicológicas da
Excelência na Arbitragem - Pedro
Teques (AAM)

Desenvolvimento de competências básicas num árbitro de futebol – O papel de EF e do DE – Elmano Santos (SERCT)

Arbitragem - Marco Rebelo (ESJM)

12h00 | *Conferência VI*
A pedra-de-toque da relação pais-
filhos - Alda Portugal (UMa)

12h30 | Debate

13h00 | Almoço

14h30 | Conferência VII
Inovação Pedagógica e Apoio
Laboratorial na Educação Física
Helder Lopes (UMa)

15h00 | *Módulo 5*
Moderador: Ricardo Alves (UMa)

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

15h30 | Debate

15h50 | Intervalo

16h20 | *Módulo 6*
Moderador: Ana Luísa Correia (UMa)

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

16h50 | *Conferência VIII*

A importância da Flexibilidade/
Mobilidade no desenvolvimento de
Crianças e Jovens - Patrícia Jorge (AESR).

17h30 | Debate

17h50 | Síntese do 2.º dia

18h00 | Encerramento da Ação



Patrocinadores



Ação Científico-Pedagógica Individual

O Basebol e as suas potencialidades: uma abordagem alternativa no contexto escolar

Professor Estagiário: Wilson Nóbrega

Parte I: Componente Teórica - 16h20 às 16h35

Parte II: Componente Prática - 16h50 às 17h20



Contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação

Professor Estagiário: Francisco Gouveia

Parte I: Componente Teórica - 16h35 às 16h50

Parte II: Componente Prática - 17h20 às 17h50



Faça aqui a sua inscrição

08 DE MARÇO



LOCAL: SALA DE GINÁSIO E POLIDESPORTIVO EXTERIOR

16:20 ÀS 17:50



Apêndice 22 – Convite ACPI

ASSUNTO: AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

O Grupo de estágio da Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), vem por este meio convidá-lo a participar na Ação Científica-Pedagógica Individual “**O Basebol e as suas potencialidades: uma abordagem alternativa no contexto escolar**” e “**Contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação**”, que se realizará no dia 8 de março (quarta-feira) na sala de ginásio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, pelas 16:20.

Pretendemos com esta ação, partilhar um conjunto de informações acerca destas modalidades bem como apresentar algumas propostas de operacionalização direcionadas para o contexto escolar, e assim contribuir para a formação contínua dos professores.

Agradecemos, se possível, que se inscrevesse através do QR Code que segue no Final deste documento.

Agradecendo desde já a vossa atenção e aguardando a vossa inscrição.

Com os melhores cumprimentos,

Francisco Gouveia

Wilson Nóbrega



Ação Científico-Pedagógica Individual

O Basebol e as suas potencialidades: uma abordagem alternativa no contexto escolar

Professor Estagiário: Wilson Nóbrega

Parte I: Componente Teórica - 16h20 às 16h35
Parte II: Componente Prática - 16h50 às 17h20

Contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação

Professor Estagiário: Francisco Gouveia

Parte I: Componente Teórica - 16h35 às 16h50
Parte II: Componente Prática - 17h20 às 17h50

Faça aqui a sua inscrição

08 DE MARÇO

LOCAL: SALA DE GINÁSIO E POLIDESPORTIVO EXTERIOR 16:20 ÀS 17:50

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Apêndice 23 – Percursos de Orientação pela escola






Percursos de Orientação por Código QR

MAPA 1



➤ **Materiais:**

IV. 1 conjunto de 8 cones brancos numerados de 1 a 6, Start e Finish;

Setup QR CODES		
Percurso 1 Setup	Percurso 2 Setup	Percurso 3 Setup
		
<small>www.orientteering.com</small>	<small>www.orientteering.com</small>	<small>www.orientteering.com</small>






MAPA 2



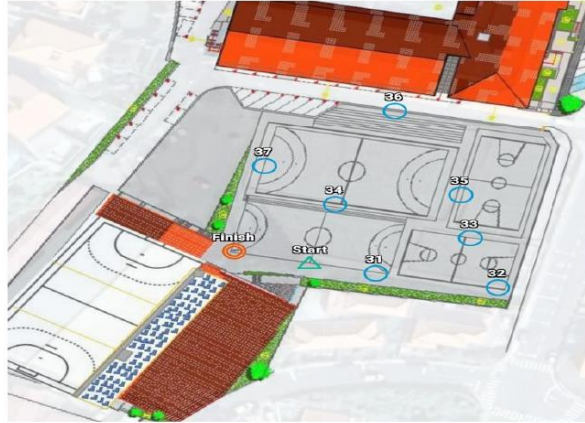
➤ **Materiais:**

I. 1 conjunto de 10 cones vermelhos numerados de 1 a 10 + 2 cones brancos (Start+Finish);

Setup QR CODES		
Percurso 1	Percurso 2	Percurso 3
Setup	Setup	Setup
		
www.orientteering.com	www.orientteering.com	www.orientteering.com







MAPA 3



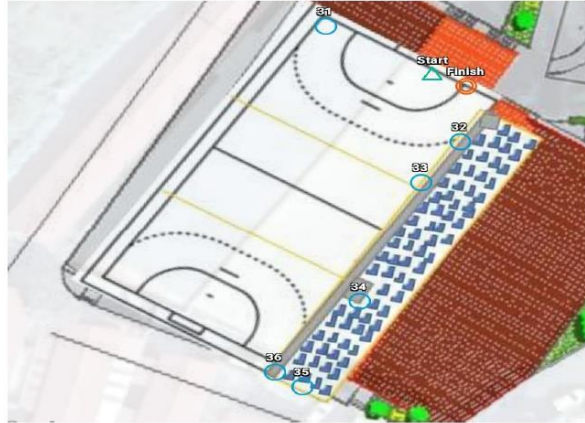
➤ **Materials:**

V. Balizas de Orientação com códigos QR numeradas de 31 a 59, Setup, Start e Finish;

Setup QR CODES		
Percurso 1	Percurso 2	Percurso 3
<p>Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>	<p>Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>	<p>Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>
<p>Score</p> <p>Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>		







MAPA 4



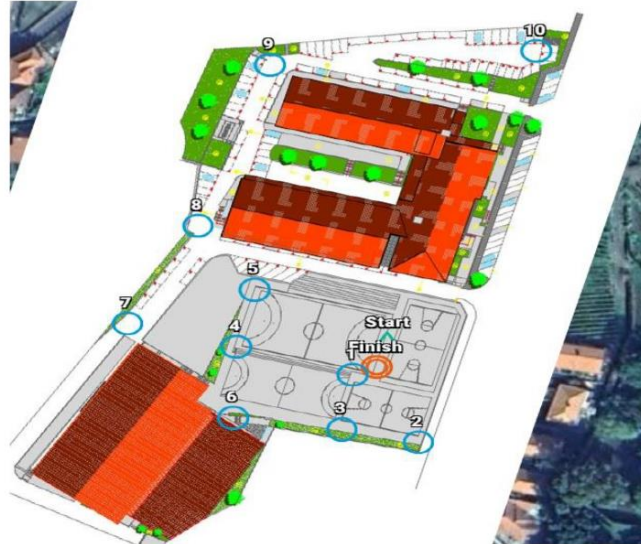
➤ **Materiais:**

I. 1 conjunto de 10 cones vermelhos numerados de 1 a 10 + 2 cones brancos (Start+Finish);

Setup QR CODES		
<p>Percurso 1 Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>	<p>Percurso 2 Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>	<p>Percurso 3 Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>
<p>SCORE Setup</p>  <p><small>www.orientteering.com</small></p>		






MAPA 5



➤ **Materiais:**

- I. 1 conjunto de 10 cones vermelhos numerados de 1 a 10 + 2 cones brancos (Start+Finish);

Setup QR CODES		
<p>Percurso 1 Setup</p>  <p>www.orientteering.com</p>	<p>Percurso 2 Setup</p>  <p>www.orientteering.com</p>	<p>Percurso 3 Setup</p>  <p>www.orientteering.com</p>






MAPA 6



➤ **Materials:**

V. Balizas de Orientação com códigos QR numeradas de 31 a 59, Setup, Start e Finish

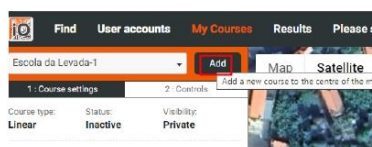
Setup QR CODES		
Percurso 1	Percurso 2	Percurso 3
Setup	Setup	Setup
 <p>www.orientteering.com</p>	 <p>www.orientteering.com</p>	 <p>www.orientteering.com</p>

Apêndice 24 – Guia para elaboração de percurso na Aplicação *iOrienteering*



Guia para elaboração de percurso na App “iOrienteering”

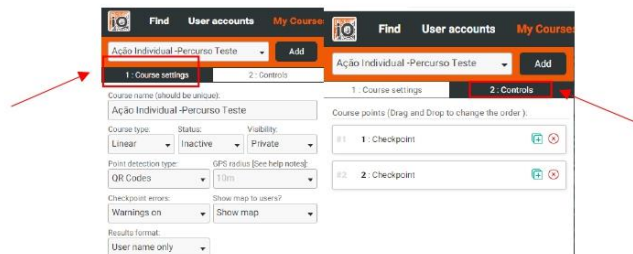
1. Clicar em “Add” para adicionar um novo percurso;



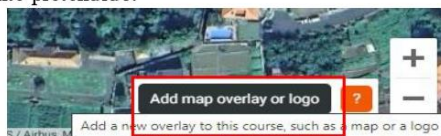
2. Dar nome ao percurso e clicar em “Add course”



3. Na caixa “1. Course settings” é possível configurar todo o percurso, desde: o tipo (linear ou score), visibilidade (privada ou pública), estado do percurso (ativo ou inato); enquanto na caixa “2. Controls” consegue: ver, alterar a ordem, adicionar ou remover os postos de controlo-balizas numeradas (checkpoints) do mapa. Cabe ao professor alterar a configuração do percurso consoante a sua preferência ou intenção.



4. Clicar na opção “Add map overlay or logo” para adicionar um mapa cartografado da escola ou ambiente pretendido.



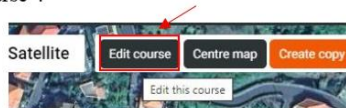


“CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, O CASO DA ORIENTAÇÃO”

- a. Após a escolha da imagem (ficheiro .png ou .jpeg) deve fazer ajustes com as teclas do computador “ctrl” – ajustes menores e “shift” – ajustes maiores, até deixar a imagem corretamente enquadrada com o mapa.



- b. Depois a imagem estar devidamente enquadrada com o mapa, clicar na caixa save para guardar o progresso e as alterações. Pode sempre voltar a fazer alterações à colocação da imagem, para isso, basta clicar na caixa “Edit course”.



5. Passando para a criação do percurso, ao clicar na caixa “Edit course”, permite alterar de tudo um pouco no percurso desde as definições até adicionar/remover os postos de controlo-balizas (checkpoints). A ordem lógica da montagem do percurso será a seguinte:

- a. Selecionar do número 1 ao 999 para adicionar o checkpoint do número selecionado (ex: “1”) e clicar na caixa “Checkpoint +”. Isto adiciona o número 1 ao percurso como 1º ponto a ser cumprido pelos alunos.

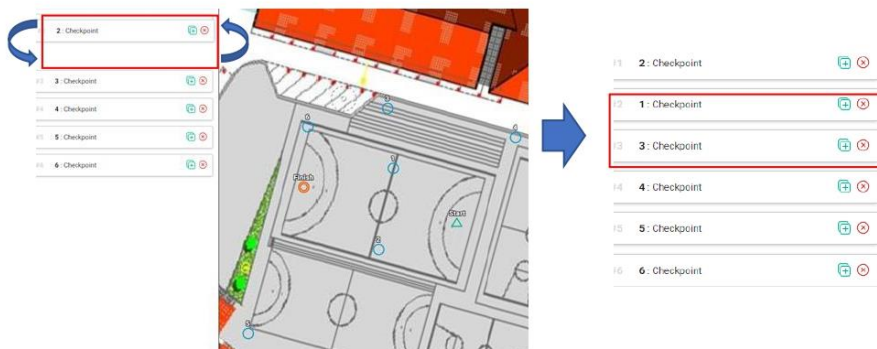


- b. Para adicionar os números seguintes basta clicar na caixa “Checkpoint +” até chegar ao número do último posto de controlo pretendido.



“CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, O CASO DA ORIENTAÇÃO”

- c. Se quisermos alterar a ordem dos postos de controlo basta clicar na caixa “Save”, de seguida clicar “Controls” e arrastar conforme se pretende os postos de controlo. Esta é uma excelente opção, para criar 2 a 3 percursos diferentes (os mesmos postos de controlo mas com ordens diferentes) para utilizar nas aulas.



- d. Quando tivermos o número de postos de controlo pretendidos basta clicar na caixa “Save” para guardar todo o progresso feito.



6. O passo seguinte é descarregar os QR Codes, que contêm os códigos QR com os postos de controlo, Setup, Start e Finish. Partindo do pressuposto que temos os cones e as balizas com os códigos QR numerados, do documento em pdf, é apenas necessário o código QR de Setup porque é o único que é diferente de percurso para percurso, os restantes podemos usar sempre os mesmos. Para isso, podemos clicar na tecla “prt sc” para tirar uma captura de ecrã, abrir um documento word e colar no documento a imagem (CTRL + C), dar um nome ao(s) percurso(s) (ex: Percurso 1), imprimir o documento e levar para a aula para que os alunos possam digitalizar o código e fazer o percurso pretendido.



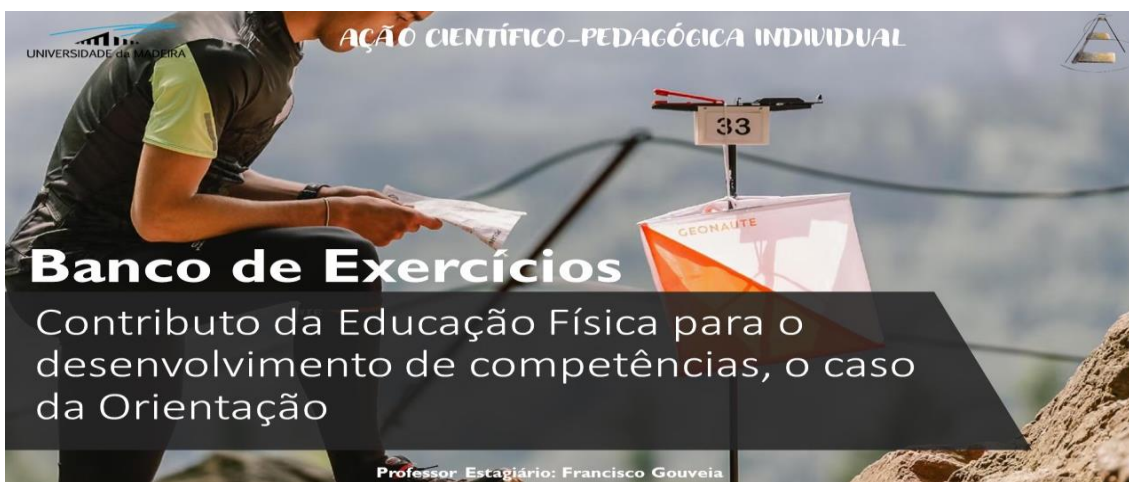
“CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, O CASO DA ORIENTAÇÃO”



Aula Orientação – 08/03/2023



Apêndice 25 – Banco de Exercício de Orientação - ACPI



OBJETIVOS

O principal objetivo deste documento é colmatar algumas das necessidades/dificuldades sentidas pelos professores do grupo de Educação Física da Escola, relativamente à leção da matéria de Orientação, nas aulas de Educação Física.

CONDIÇÕES DE PRÁTICA

- Utilização de croquis da Sala de aula, Campos e Ginásio/Pavilhão;
- Mapa de Orientação de áreas limitadas do perímetro escolar;
- Áreas restritas e bem conhecidas dos alunos;
- O meio envolvente que não apresente qualquer perigo objetivo;
- Escalas de mapas simples utilizados serão na casa de: 1:2500, 1:1000.



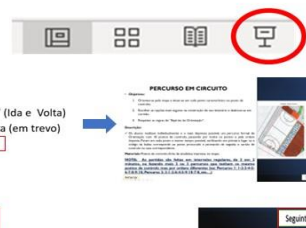
Regras “Espírito de Orientação”

- Durante o percurso, só se pode ajudar ou pedir ajuda em caso de acidente – ou estar-se irremediavelmente perdido ...
- Não gritar ou falar alto na aproximação aos postos de controlo;
- Respeitar o material;
- Respeitar as regras de funcionamento da prova e o “Fair-Play”;
- Respeitar e proteger o meio ambiente.



Instruções

1. Este documento é mais funcional se clicar no canto inferior direito em “Apresentação de Dispositivos”.
2. Clicando num dos pontos do índice será redirecionado para o exercício em questão.
3. Clicando nos retângulos “Anterior” e “Seguinte” poderá percorrer os diversos exercícios presentes no documento.
4. Clicando no retângulo “Índice” voltará ao Índice.



Anterior

Seguinte

ÍNDICE

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/JOGOS LÚDICOS

1. Jogo do “Labirinto” ou “Percurso em Linha” no chão
2. Jogo da “Rosa-dos-Ventos”
3. Jogo da “Rosa-dos-Ventos humana”
4. Jogo da “Bússola humana”



EXERCÍCIOS PRÁTICOS

1. Percurso guiado
2. Percurso balizado
3. Percurso em “Estrela” (Ida e Volta)
4. Percurso em Borboleta (em trevo)
5. Percurso em Circuito
6. Percurso pergunta-resposta (Variante do Percurso em Circuito)
7. Corrida “SCORE”
8. “Score 100” (Variante da corrida Score)

Seguinte

Jogo do “Labirinto” ou “Percurso em Linha” no chão

Objetivos:

1. Aprender a manter o mapa permanentemente orientado e a técnica do polegar.

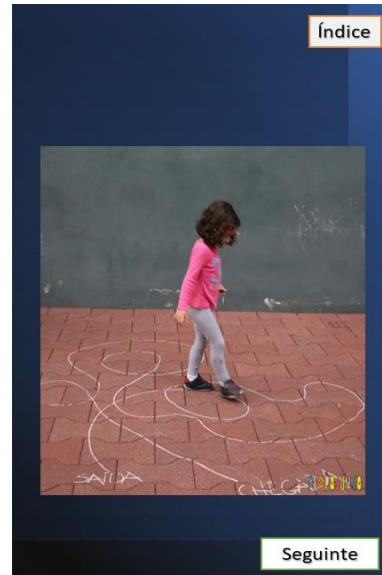
Descrição:

- ✓ O professor prepara antecipadamente o croqui dos “labirintos” e fotocopia vários exemplares de cada um – de 2 a 4 labirintos diferentes e desenha no chão as linhas com giz ou com fita autocolante (pode ainda aproveitar as linhas de marcação de campos do pavilhão); sinaliza as mudanças de direção, com arcos ou pinos ou coloca os “alunos assistentes”, a observar e corrigir os colegas;
- ✓ Os percursos marcados no chão, deverão ter uma forma geométrica. O professor percorre o trajeto com os alunos e mostra como manusear o mapa nas mudanças de direção. Os alunos levam na mão o croqui do percurso marcado no chão, em cada ângulo devem manter o mapa orientado, rodando o corpo em volta do mapa e mantendo-o na mesma posição.

Materiais: Fotocópias dos croquis dos “labirintos” (vários exemplares de cada um); giz e/ou fita autocolante, arcos ou pinos.

VARIANTE: Aquecimento da parte inicial das aulas de ginástica – “percursos orientados” entre os vários aparelhos gímnicos.

Anterior



Índice

Seguinte

Jogo da “Rosa-dos-Ventos”

Objetivos:

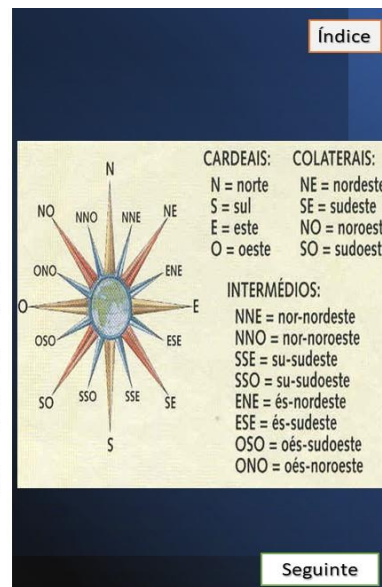
1. Conhecer os rumos da rosa-dos-ventos; orientação espacial;
2. Desenvolver as capacidades de: atenção; concentração; tomada de decisão rápida; autoconfiança; autocontrole; autorresponsabilização; aceitação dos erros dos outros.

Descrição:

- ✓ No início do jogo, cada grupo de alunos recebe um conjunto de cartões. Alternadamente, cada aluno do grupo, em forma de vaivém de estafeta, coloca um cartão o mais rapidamente possível na Rosa dos Ventos, tendo como referência a posição do Norte (seta). A seta que indica o Norte varia de jogo para jogo e nos diferentes grupos.
- ✓ A colocação dos cartões na Rosa dos Ventos, deve ficar com o ponto visível (para cima). Antes de colocar o cartão, o aluno deve colocar-se face à seta que indica o Norte, para melhor se orientar (Este - direita, Oeste - esquerda e Sul para “baixo”). Os alunos não podem corrigir a posição dos cartões, se acharem que um ou vários colegas anteriores os colocou na posição errada, devem colocar os seus cartões por cima dos cartões que considerarem estar nas posições erradas. Para cada jogo, o professor deverá “baralhar” os cartões de forma aleatória.

Materiais: Conjunto de 8 cartões com os pontos cardeais e colaterais escritos: N, S, E, O, NO, NE, SE, SO (1 conjunto de cartões por cada equipa); desenho a giz no chão, dos 4 eixos da Rosa-dos-Ventos que representam os pontos cardeais e colaterais, num dos eixos é desenhada uma seta, que indica o Norte.

Anterior



Índice

Seguinte

Jogo da “Rosa-dos-Ventos humana”

Objetivos:

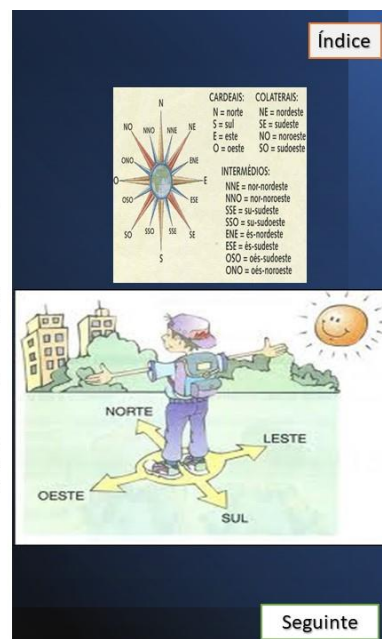
1. Conhecer os rumos da rosa-dos-ventos; orientação espacial;
2. Desenvolver as capacidades de: atenção; concentração; tomada de decisão rápida; autoconfiança; autocontrole; autorresponsabilização; aceitação dos erros dos outros.

Descrição:

- ✓ Oito alunos formam um círculo com um aluno no centro – o “mestre do jogo”, sendo que cada um dos 8 alunos está sobre um traço da rosa-dos-ventos, 4 dos restantes alunos são “árbitros” e os outros sentam-se no chão fora do círculo.
- ✓ No início do jogo o “mestre” interpela um dos pontos da rosa-dos-ventos e diz-lhe para permutar com outro jogador, por exemplo: “NW troca com SE”;
- ✓ Os alunos interpelados devem mudar de lugar o mais rápido possível; se houver erro ou hesitação, o mestre do jogo, faz sair esse jogador, depois de consultar os árbitros e substituí-lo por um aluno que se encontre fora do círculo. O mestre do jogo e os árbitros serão substituídos regularmente e o professor lidera as decisões dos “juizes”.

Materiais: Giz; 8 traços em círculo, marcados no chão, correspondentes aos pontos cardeais e colaterais.

Anterior



Índice

Seguinte

PERCURSO EM “ESTRELA” (IDA E VOLTA)

• Objetivos:

1. Habituarse a andar em terreno desconhecido, sem a presença do professor;
2. Pôr em prática as técnicas básicas de orientação relacionadas com o mapa e/ou com bússola.

Descrição:

- ✓ O professor coloca vários postos de controlo à volta de um ponto central (partida e chegada). Cada aluno recebe um cartão de controlo e um mapa com todos os postos marcados, numerados de 1 a “n” e com o respetivo código.
- ✓ Os alunos partem todos ao mesmo tempo à procura do 1º posto, diferente para cada aluno/grupo, regressando ao ponto de partida/chegada, onde avaliarão o picotado/código do posto, de seguida partem à procura do 2º posto e assim sucessivamente. À chegada os alunos têm à disposição as “chaves/soluções” dos percursos (picotados/códigos) e o apoio (feedback-pedagógico) do professor.

Materiais: Mapas, bússolas.

Anterior

PERCURSO EM BORBOLETA (EM TREVO)

• Objetivos:

1. Habituarse à corrida em terreno pouco conhecido ou desconhecido, sem a presença do professor (a pares ou sozinho);
2. Resolver problemas de orientação de precisão: orientação do mapa pelo terreno, leitura do relevo, etc. ou outros: azimute-distância, pontos de ataque, etc.;
3. Iniciar à corrida em percurso formal.

Descrição:

- ✓ São montados no terreno e traçados nos mapas pequenos circuitos de 2, 3 ou 4 postos com a partida e a chegada comuns, de preferência central. Cada aluno, recebe um cartão de controlo adaptado à atividade e um mapa com uma “asa” ou “folha” do “Percurso em Borboleta/Trevo”, onde deve anotar a letra identificadora do percurso;
- ✓ Todos os participantes partem ao mesmo tempo, com percursos diferentes e realizam a sua 1ª asa/folha; as partidas serão efetuadas de 2 em 2 minutos, havendo 4 (ou mais) percursos diferentes. O aluno retorna ao ponto de partida depois da realização de cada pequeno percurso;

Materiais: Mapas, cartões de controlo, canetas.

Anterior

PERCURSO EM CIRCUITO

• Objetivos:

1. Orientar-se pelo mapa e situar-se em cada ponto característico ou posto de controlo;
2. Escolher as opções mais seguras na construção do seu itinerário e deslocar-se em corrida;
3. Respeitar as regras do “Espírito da Orientação”.

Descrição:

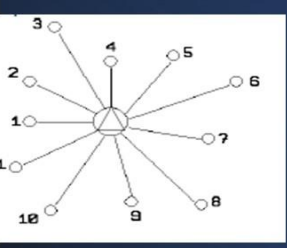
- ✓ Os alunos realizam individualmente e o mais depressa possível, um percurso formal de Orientação com 10 postos de controlo, passando por todos os postos e pela ordem imposta. Param em cada posto o menor tempo possível, verificando em primeiro lugar se o código da baliza corresponde ao posto procurado e picotando de seguida o cartão de controlo na casa correspondente.

Materiais: Postos de controlo; ficha de sinalética impressa no mapa;

NOTA: As partidas são feitas em intervalos regulares, de 2 em 2 minutos, ou fazendo mais 2 ou 3 percursos que tenham os mesmos pontos de controlo mas por ordens diferentes (ex: Percurso 1: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10; Percurso 2: 3-1-2-6-4-5-9-10-7-8, etc...)

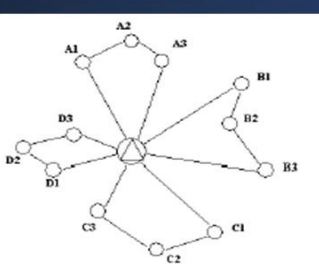
Anterior

Índice




Seguinte

Índice



Seguinte

Índice



Seguinte

PERCURSO PERGUNTA-RESPOSTA (Variante do Percurso em Circuito)

Objetivos:

1. Colocar os alunos em situação similar à das provas formais de orientação;
2. Avaliar alguns conhecimentos teóricos sobre orientação.

Descrição:

- ✓ Cada aluno/par recebe um mapa com um percurso, um cartão de controlo adaptado a este tipo de percurso, picotando e respondendo às perguntas que se encontram em cada posto de controlo, na opção escolhida (a, b ou c), correspondente a cada posto.
- ✓ À chegada, os alunos têm à disposição as “chaves/soluções” dos percursos (solução de cada pergunta).

Materiais: Mapas da área dos percursos escola e respetivas “chaves/soluções”; Cartões de controlo adaptados à atividade; Balizas com picotadores ou códigos QR e com cartões/perguntas.

NOTA: As partidas são feitas em intervalos regulares, de 2 em 2 minutos, ou fazendo mais 2 ou 3 percursos que tenham os mesmo pontos de controlo mas por ordens diferentes (ex: Percurso 1: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10; Percurso 2: 3-1-2-6-4-5-9-10-7-8, etc...)

Anterior

CORRIDA “SCORE”

Objetivos:

1. Gerir o tempo da prova;
2. Avaliar os seus próprios recursos para construir o seu itinerário (dificuldade técnica e afastamento dos postos em relação às suas capacidades);
3. Efetuar o melhor itinerário possível, reduzindo as paragens em duração e em número;
4. Realizar o melhor score possível.

Descrição:

- ✓ Os postos têm diferentes valores segundo o seu grau de dificuldade técnica e distância, em relação ao ponto de partida/chegada. Os alunos partem individualmente ou em pares e tentam descobrir, num tempo limite, o maior número de postos possível;
- ✓ Os alunos deverão idealizar o seu de itinerário, ligando os postos entre si numa ordem lógica e de forma a averbar a maior pontuação possível. Quem ultrapassar o limite de tempo estipulado é penalizado, quem chegar antes é bonificado, segundos critérios a definir.

Materiais: Mapas da área dos percursos escola; Cartões de controlo adaptados à atividade; Balizas com picotadores ou códigos QR e com cartões/perguntas.

Anterior

“SCORE 100” (Variante da corrida Score)

Objetivos:

1. Gerir o tempo da prova;
2. Avaliar os seus próprios recursos para construir o seu itinerário (dificuldade técnica e afastamento dos postos em relação às suas capacidades);
3. Efetuar o melhor itinerário possível, reduzindo as paragens em duração e em número;
4. Realizar o score 100

Descrição:

- ✓ Os alunos partem ao mesmo tempo e tentam descobrir o número de postos que, em função do seu valor totalize 100 pontos – num tempo limite (10 a 20 minutos);
- ✓ Quem ultrapassar este limite é penalizado e quem chegar antes deste limite de tempo é bonificado, segundos critérios a definir. Os postos têm valores diferentes segundo o seu grau de dificuldade, técnica e distância em relação ao ponto de partida/chegada.
- ✓ O valor de cada posto está indicado no próprio mapa ou numa ficha que o acompanha.

Materiais: Mapas da área dos percursos escola; Cartões de controlo adaptados à atividade; Balizas com picotadores ou códigos QR e com cartões/perguntas.

Anterior

Índice




Qual tipo de ginástica utiliza arco, bola e fita?

A	futebol	B	ginástica rítmica	C	patinação no gelo
D	ginástica aeróbica	E	ginástica geral	F	yoga

Seguinte

Índice

01	21	Checkpoint	Score 10
02	22	Checkpoint	Score 10
03	23	Checkpoint	Score 10
04	24	Checkpoint	Score 10
05	25	Checkpoint	Score 10
06	26	Checkpoint	Score 10
07	27	Checkpoint	Score 20
08	28	Checkpoint	Score 20
09	29	Checkpoint	Score 40
10	30	Checkpoint	Score 50



Seguinte

Índice

01	31	Checkpoint	Score 5
02	32	Checkpoint	Score 5
03	33	Checkpoint	Score 5
04	34	Checkpoint	Score 10
05	35	Checkpoint	Score 5
06	36	Checkpoint	Score 10
07	37	Checkpoint	Score 10
08	38	Checkpoint	Score 20
09	39	Checkpoint	Score 20
10	40	Checkpoint	Score 10



Seguinte

OBJECTIVOS OPERACIONAIS (Check-List) – ALUNOS:

- Sei situar um objeto em relação ao meu corpo.
 - Sei situar o meu corpo em relação a um objeto.
 - Sei situar os objetos em relação entre si.
 - Sei representar graficamente o espaço/objetos conhecidos em planificação vertical e horizontal.
 - Sei orientar uma projeção vertical em função do posicionamento dos objetos.
 - Tenho a noção dos pontos cardeais e colaterais.
 - Conheço o material e o equipamento básico da Orientação (mapa, baliza, picotador, cartão de controlo, lista de sinalética, bússola, percurso permanente).
 - Sei orientar o mapa pela bússola.
 - Sei identificar um ponto do terreno no mapa.
 - Sei identificar um ponto do mapa no terreno.
 - Sei escolher/decidir um percurso para atingir um ponto determinado.
 - Sei utilizar o cartão de controlo.
- Sei executar percursos simples com pontos numerados:

Anterior

 A pares Individualmente Em estafeta

Seguinte



Sugestões

Anterior

➤ Além dos exercícios presentes neste documento, conhece outras possibilidades?

➤ Se sim, pode partilhar a sua sugestão através do link ou do QR Code:

<https://forms.gle/ButrdyX3EtdE9Dz7>



Seguinte

Descarregar o Documento

Anterior



Apêndice 26 – Balizas Numeradas



Apêndice 27 – Poster ACPI

Contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação

Francisco Gouveia^(1,2); Wilson Nóbrega^(1,2); Adérito Nóbrega⁽²⁾; Ricardo Alves⁽¹⁾

¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
² Escola Básica e Secundária Doutor Ângelo Augusto da Silva

INTRODUÇÃO

A Orientação é uma modalidade desportiva que usa a própria natureza como campo de jogo, onde o praticante escolhe o caminho a seguir, passando por pontos de controlo marcados no terreno no menor tempo possível, com o auxílio de um mapa e de uma bússola. A Orientação enquadra-se no grupo taxonómico dos Desportos de Adaptação ao Meio (DAM), que possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento da compreensão do meio envolvente, a capacidade de otimizar a aptidão de evoluir, a capacidade de compreensão e a capacidade de leitura do contexto (Almada et al. 2008).

Assim sendo, a Orientação é um desporto distinto dos demais que pode ser praticada em todas as idades, como forma de desafio, lazer ou competição e que alia a atividade física à atividade mental. Para além disso, sabemos que no sistema educativo tem de existir uma intencionalidade de preparar os jovens para os desafios da vida (Lopes et al. 2012).

CONSTRANGIMENTOS

Não solicitação dos comportamentos solicitados porque:

- ❑ O contexto é do conhecimento dos alunos; não existe a necessidade de analisar as referências do percurso para se adaptar e tomar decisões;
- ❑ A utilização de pontos de orientação fixos nas escolas;
- ❑ Quando o espaço é conhecido, já não é Desporto de Adaptação ao Meio, mas sim corrida individual.

DIAGNÓSTICO - PRESCRIÇÃO - CONTROLO

(Aguilar et al., 2013)



A ORIENTAÇÃO NA ESCOLA

Saber orientar-se em qualquer ambiente novo e desconhecido, utilizando uma representação gráfica do meio, é uma das competências educativas da escola atual. Assim, a escola deve iniciar a aprendizagem da Orientação, em mapas simples para que os alunos adquiram esta competência educativa e utilitária básica, evoluindo do meio conhecido (escola) para o desconhecido (exterior).

As capacidades que a Orientação desportiva desenvolve no processo formativo dos alunos justificam o seu ensino ao longo de toda a escolaridade. Segundo Barros (2004), a Orientação permite a compreensão da terminologia e simbologia dos mapas, o desenvolvimento da capacidade de orientação espacial e tomada de decisão e ainda o desenvolvimento de estratégias, para atingir os pontos/objetivos.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

A matéria de Orientação é apresentada como obrigatória mas também alternativa nos vários anos de escolaridade, podendo constar das planificações anuais dos docentes.



PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

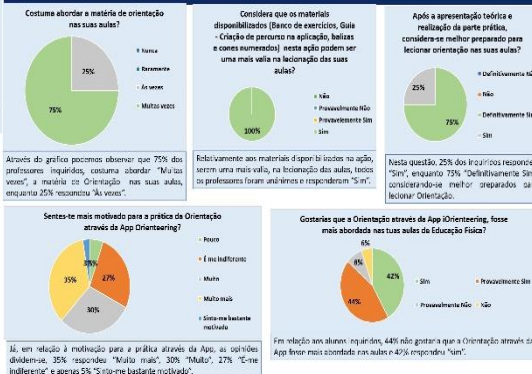


COMPETÊNCIAS

Competências essenciais no processo formativo dos alunos:

- 👍 Leitura, interpretação e observação de mapas;
- 👍 Compreensão da terminologia e simbologia dos mapas;
- 👍 Desenvolvimento da capacidade de orientação espacial e tomada de decisão;
- 👍 Desenvolvimento de estratégias, para atingir os pontos/objetivos.

PERCEÇÃO DOS ALUNOS / PROFESSORES



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Orientação é uma valiosa ferramenta pedagógica inovadora e motivadora como complemento às aulas, devido ao seu potencial interdisciplinar, capaz de desenvolver aspetos que possibilitam o crescimento intelectual, físico e social dos alunos. Assim, esta deverá ser implementada no currículo escolar dos alunos para permitir que a Educação Física se integre com as outras disciplinas curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, I., Hernandez, C., Simões, J., & Lopes, H. (2015). O apoio laboratorial nas aulas de educação física. O futuro da escola pública, 282-296.
 Almada, A., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas. Torres Novas: Edição VML.
 Barros, R. (2004). Os Desportos de Adaptação ao Meio, numa Visão Atualizada, tendo em conta problemáticas relacionadas às características da Escola e do Aluno no Contexto da DAM. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
 Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., & Piedraza, J. (2012). O processo pedagógico em escolas de apoio laboratorial. Sociedade Científica de Desporto (1ª ed.), Desporto e Pedagogia: Formação e Investigação, 93-91.
 Nunes, E., Camargo, M., & Vendruscolo, R. (2012). A Orientação como processo pedagógico nas aulas de Educação Física: um relato de experiência. Interdisciplinar, 1-13.
 Oliveira, A., Ramos, J., & Costa, G. (2008). A Corrida de Orientação: requisito contínuo da Educação Física escolar. E-Desporto: Revista Digital, Buenos Aires, 19(13), 1-14.

Apêndice 28 - Artigo ACPI

O contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação

^(1,2) Gouveia, F., ⁽²⁾ Nóbrega, A., ⁽¹⁾ Alves, R.

¹Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto

²Escola Básica e Secundária Doutor Ângelo Augusto da Silva

RESUMO

O presente artigo pretende estudar o contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, na modalidade de Orientação, através da utilização das novas tecnologias. A Orientação, enquanto matéria de ensino tem sido abordada de forma tradicional, em que os alunos munidos de um mapa tentam fazer o percurso, quase sempre já conhecido, no menor tempo possível. Neste âmbito, para solucionar esta problemática, apresentou-se algumas sugestões de operacionalização da Orientação, proporcionando um banco de exercícios/estratégias, que ajudem os docentes da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) a concretizar e implementar a modalidade de Orientação, através das novas tecnologias “*App iOrienteering*”. Para quantificar os efeitos das mesmas, recorreu-se à aplicação de um inquérito aos docentes de Educação Física (EF) da escola. Após a análise dos resultados, constatou-se que a inclusão das novas tecnologias nas aulas de Educação Física é uma excelente ferramenta pedagógica. Assim, como diz Teixeira e Carvalho (2020), as ferramentas tecnológicas “... podem ser utilizadas no processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na sala de aula, de acordo com a sua aplicabilidade” porque assumem um papel essencial na formação de professores potencializando suas práticas, bem como favorecendo novas habilidades e competências.

Palavras-Chave: Educação Física, Orientação, novas tecnologias, competências

Abstract

The present paper intends to study the contribution of Physical Education for the development of skills, in the Orienteering modality, through the use of new technologies. Orienteering, as a teaching subject, has been approached in a traditional way, in which students equipped with a map try to follow the course, most of the times already knowing it, in the shortest possible time. In order to solve this problem, we offer some suggestions for the operationalization of Orienteering were presented, providing a bank of exercises/strategies that help teachers of Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) to better understand and implement the Orienteering modality, through the new technologies “App iOrienteering” in their classes. To quantify their effects, a survey was applied to Physical Education (PE) teachers at the school. After analyzing the results, it was found that the inclusion of new technologies in Physical Education classes is an excellent pedagogical tool. Therefore, as Teixeira and Carvalho (2020) say, technological tools “... can be used in the teaching-learning process and, consequently, in the classroom, according to their applicability” because they play an essential role in teacher training, enhancing their skills. practices, as well as favoring new skills and expertises.

Keywords: Physical Education, Orienteering, New technologies, skills

Introdução

A Orientação, segundo Almada et al. (2008), enquadra-se no modelo taxonómico dos Desportos de Adaptação ao Meio (DAM). Estes desportos caracterizam-se por solicitarem nos indivíduos, comportamentos que os ajudam a compreender e adaptar-se ao meio envolvente, através de tomadas de decisão.

Segundo Aires et al. (2011), esta modalidade pode ser realizada em diferentes lugares, como montanhas, jardins, zonas urbanas, entre outros, desde que os percursos estejam marcados com postos de controlo, bem visíveis.

Atualmente, de acordo com Pirolo (2005), a área da educação enfrenta diversos conflitos e desafios diante de uma sociedade em constante mudança. Assim, o processo de ensino não pode ser apenas a transmissão de conhecimentos ao aluno, mas sim um processo baseado na construção de novos conhecimentos, saberes e práticas. No entanto, segundo Lopes et al. (2013), no meio escolar, ainda se continua a privilegiar uma dinâmica centrada no professor e na transmissão de conhecimentos.

Almada et al. (2008) afirmam que o professor deve possuir um papel dinamizador de forma a estimular todo o processo de crescimento do aluno, face às constantes mudanças, sendo primordial a renovação do conhecimento.

Assim, de acordo com Jacinto et al (2001), a disciplina de Educação Física, surge como um meio de transformação nos jovens e nas crianças, abrangendo os domínios cognitivo, socio-afetivo e psicomotor. Ainda, segundo estes, a Educação Física é uma disciplina aberta, dinâmica, e flexível que pode ser ajustada a cada contexto e realidade escolar, proporcionando aos professores um leque de possibilidades para atingirem os objetivos com os seus alunos.

Deste modo, as aulas de Educação Física na escola podem despertar nos alunos, o gosto pela prática de atividade física, através da relação com os diversos fatores como os conteúdos transmitidos, a metodologia aplicada, as relações socio afetivas e o clima de aula, proporcionando uma multiplicidade de desafios aos alunos (Nista-Piccolo & Vecchi, 2006).

Segundo Piccolo et al. (2006), as aulas devem proporcionar uma multiplicidade de desafios aos alunos em conjunturas que consintam a exploração do potencial.

Deste modo, a disciplina de Educação Física, é um meio fundamental para experimentação e prática de novas modalidades que visam o desenvolvimento integral dos alunos. Este desporto apresenta-se como uma prática de extensão educacional inclusiva

que pode ser concretizada/operacionalizada, com o trabalho dos professores, dos pais e de toda a organização escolar.

A Orientação e as suas potencialidades em Contexto Escolar

Segundo Almada et al. (2008), a Orientação enquadra-se no grupo taxonómico dos Desportos de Adaptação ao Meio (ADM), onde há a solicitação de comportamentos desenvolvimento da compreensão do meio envolvente; capacidade de otimizar a aptidão de evoluir; capacidade de compreensão; capacidade de leitura do contexto. Assim, orientamo-nos é sermos capazes de saber o contexto em que nos situamos, o local onde nos encontramos e onde se situam todos os pontos que nos interessam (Almada et al. 2001).

A Orientação, com base no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), enquadra-se como matéria nuclear até ao 3º Ciclo do Ensino Básico, passando a ser alternativa no Secundário, com o intuito de se “realizar atividades de exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente” (Jacinto et al., 2001).

Perante as opiniões dos diversos autores, a Orientação pode ser vista sob duas vertentes: a recreativa e a formativa.

Como vertente recreativa é uma modalidade desportiva, de rápida aprendizagem, adaptada ao ritmo de cada indivíduo, sem quaisquer preocupações competitivas, realizada individualmente ou em grupo, em contacto direto com a natureza.

Já, como vertente formativa, a Orientação faz parte dos programas curriculares de Educação Física e das modalidades com quadro competitivo nacional do Desporto Escolar do ensino Básico e Secundário, uma modalidade de grande valor pedagógico, que promove o respeito e a proteção do meio ambiente. Friedmann (2003), afirma que o conhecimento da Orientação é importante para o desenvolvimento e aprendizagem de outras atividades desportivas e disciplinas escolares, através da interdisciplinaridade (Geografia, Educação Física, Matemática, Física e Biologia), integrando vários conteúdos dessas áreas do conhecimento.

Deste forma, a Orientação desenvolve o espírito de: iniciativa/tomadas de decisão e de risco, autoconfiança, autocontrolo, autonomia, espírito de observação e autorresponsabilização. Através dela podemos melhorar não só a qualidade do ensino como a motivação do aluno, porque o que importa é a participação ativa do indivíduo/aluno.

Pode parecer complicado realizar esta modalidade na escola, uma vez que o local da prática é a natureza, mas as corridas de orientação podem ser adaptadas às instalações da escola. Também de acordo com Rodrigues (2009), a Orientação desenvolve o domínio cognitivo e psicomotor, o conhecimento da utilização do GPS (coordenadas), bússola ou leitura de mapas, a compreensão da terminologia associada à modalidade, bem como os seus principais princípios e a sua capacidade de orientação-espacial. No domínio sócio afetivo é uma atividade que apela à criatividade do aluno na resolução das caches, à autonomia, à responsabilidade e à dinâmica de grupo, pretendendo-se essencialmente a cooperação com os companheiros contribuindo para o êxito na realização de percurso e respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

Sendo uma das finalidades do PNEF “reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social”, a prática da Orientação nas aulas de EF, através das novas tecnologias “*App iOrienteering*”, poderá contribuir para uma maior motivação do aluno, enquanto ferramenta interdisciplinar fomentadora do processo pedagógico, potencializando o desenvolvimento de competências nos alunos.

Operacionalização da Orientação através das novas tecnologias: *App iOrienteering*

Com a finalidade de auxiliar os professores da EBSAAS, na operacionalização da Orientação em ambiente escolar, foi feita uma pequena sensibilização sobre a Orientação, recorrendo às novas tecnologias (câmara do telemóvel), através da *App iOrienteering*.

Esta sensibilização constou de dois momentos. No primeiro momento, a parte teórica, foi apresentado um PowerPoint aos docentes de EF da escola, onde constavam algumas informações/caraterísticas da modalidade tais como: definição, breve história, competências, principais regras, técnicas, pedagogia, constrangimentos dentro e fora do contexto escolar e ainda a criação de estratégias/alternativas em ambiente escolar, recorrendo às novas tecnologias, através da *App iOrienteering*.

Num segundo momento, a parte prática, em que o grupo dos professores de EF da escola, fez dois percursos diferentes, munidos do seu telemóvel, através da aplicação *App iOrienteering*.

Além disso, foi ainda elaborado um banco de exercícios com situações de aprendizagem/jogos lúdicos e exercícios práticos, alusivos à modalidade. Para aceder ao mesmo, basta com o telemóvel descarregar o documento através de um código QR. Este documento pode ser partilhado pelos professores, que podem ainda apresentar outras sugestões/exercícios.

Este banco de exercícios são exemplos de propostas de operacionalização, cabendo ao professor fazer as suas escolhas em função do contexto escolar. Segundo a Federação Portuguesa de Orientação, a aprendizagem da Orientação deve ser feita por etapas (níveis Introdução, Elementar e Avançado), com a definição sequencial dos respetivos objetivos. Deste modo, cabe a cada professor, em função da sua turma/alunos selecionar os exercícios mais adequados e adaptá-los.

Adaptação e rentabilização de recursos

Nas aulas de Educação Física, todos os recursos materiais merecem uma especial atenção face às especificidades existentes, pois, podem diversificar quanto ao peso, à tipologia e ao seu tamanho, exigindo e estimulando no aluno a capacidade de adaptação (Sebastião & Freire, 2009).

Para Rodrigues (2006), todas as adaptações efetuadas podem ser compreendidas como um ajuste face às exigências da tarefa delineada, ao nível de desempenho do aluno. A adaptação dos espaços e dos materiais utilizados nas aulas, são tarefas que fazem parte da planificação diária dos docentes.

Para alguns docentes, pode parecer complicado a dinamização desta modalidade nas escolas, uma vez que o local da prática é a natureza, mas, as corridas de Orientação podem ser adaptadas às instalações da escola.

Mas, para abordar a modalidade de Orientação na escola é possível criar, explorar e adaptar os diversos recursos espaciais e materiais existentes, pelo que pode ser lecionada, sem grandes constrangimentos.

Assim, não há necessidade de adquirir materiais/equipamentos desportivos específicos, bastando apenas rentabilizar ao máximo, os materiais existentes nas escolas, como sejam: mapas dos espaços da escola (adaptados), computadores, telemóveis, tablets...

Assim, foram elaboradas, adaptadas e apresentadas algumas sugestões de operacionalização da Orientação Funcional, com o objetivo de ajudar os docentes da Escola, a concretizar e implementar esta modalidade, recorrendo às novas tecnologias, através da *ap iOrienteering*. Nesta sequência, foram elaborados e adaptados, alguns materiais/equipamentos, com o mesmo objetivo.

Recursos específicos	Recursos /materiais adaptados
I. Sala de Educação Física	1. Conjunto de 10 cones vermelhos numerados de 1 a 10 + 2 cones brancos (Start+Finish);
II. Espaços exteriores da escola	2. Conjunto de 10 cones azuis numerados de 1 a 8, Start e Finish;
III. Mapa/Planta da escola	3. Conjunto de 10 cones amarelos numerados de 1 a 8, Start e Finish
IV. Telemóvel	4. Conjunto de 8 cones brancos numerados de 1 a 6, Start e Finish;
V. Computador	5. Balizas de Orientação com códigos QR numeradas de 31 a 59, Setup, Start e Finish
	6. Documento - Guia para elaboração de percurso na App “iOrienteering”;
	7. Documento - Percursos de Orientação por Código QR
	8. Dossier com um Banco de exercícios de Orientação

Tabela 1: Recursos materiais elaborados e adaptados

Na tabela 1, é possível verificar algumas estratégias criadas, adaptadas e rentabilizadas para serem utilizadas pelos professores da EBSAAS, na abordagem da modalidade de Orientação. Estes materiais foram organizados, colocados numa caixa de

arrumação e pertencem agora aos materiais da escola, podendo ser utilizados por todos professores do grupo de Educação Física.

Porém, importa referenciar que são meros exemplos, cabendo a cada professor adequar e adaptar as suas escolhas, tendo em conta os recursos disponíveis.

Metodologia

Instrumentos de avaliação

De forma a avaliar a intervenção da ação dinamizada, aplicou-se uma metodologia quantitativa, através da aplicação de um inquérito *online* ao grupo dos docentes de EF da escola, para perceber o grau de satisfação/opinião perante a dinamização da ação, quer a nível teórico, quer prático.

Amostra

A amostra foi constituída por 10 docentes (7 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) de EF da EBSAAS, 75 % com mais de 20 anos de serviço e 25% com menos de 20 anos de serviço.

Este facto pode evidenciar uma certa experiência, ao nível da docência, uma vez que, os docentes, já lecionam há mais de 20 anos, encontrando-se provavelmente, no meio da carreira docente.

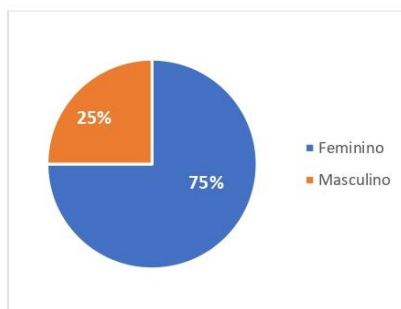


Gráfico 1 – Género e Tempo de serviço

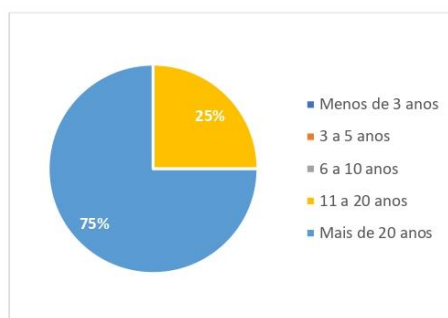


Gráfico 2 – Tempo de serviço

Apresentação e discussão dos resultados



Gráfico 3 – Pertinência do tema



Gráfico 4 – Pertinência dos conteúdos da ação

Relativamente à pertinência do tema e conteúdos da ação, todos os docentes consideraram “Totalmente Pertinente” e “muito Relevantes”. Através destes resultados pode-se aferir que os docentes perceberam que, o mundo evoluiu, a educação de hoje, não é a mesma, de antigamente, e que a utilização dos recursos tecnológicos facilita a aprendizagem e despertam o interesse/motivação dos alunos.

A este respeito, Oliveira et al. (2008) afirmam que a Orientação, pelas suas características revelam diversas possibilidades de desenvolvimento, desde o terreno, passando pelos materiais, a diversidade dos participantes, até o seu potencial interdisciplinar, daí, a sua importância como ferramenta pedagógica.

Pasini (2004), também considera que a Orientação trabalha com as múltiplas inteligências. Estas são mutáveis e constantemente desenvolvidas a partir de problemas geradores vivenciados pelo indivíduo, tendo na Orientação um fator estimulante, favorecendo o processo de aprendizagem que contribui para uma melhoria nas competências individuais dos alunos.

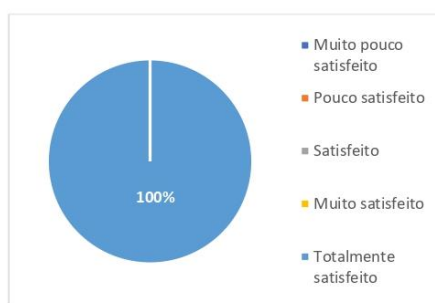


Gráfico 5 – Estrutura e organização da ação

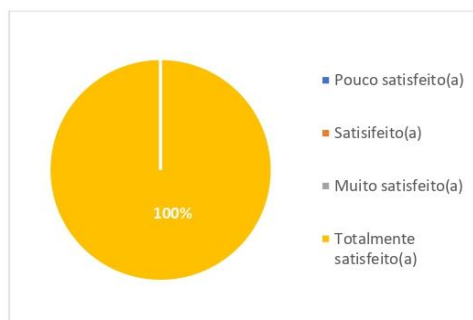


Gráfico 6 – Clareza na apresentação dos conteúdos

Quando questionados sobre a estrutura e organização da ação, os docentes são unânimes nas suas respostas e 100% respondeu “Totalmente Satisfeito”. Este indicador revela que os docentes querem mudar a sua forma de ensinar e enfrentar os desafios da era digital, selecionando as melhores ferramentas e aplicações, que são significativas na sua prática pedagógica para aprendizagem dos alunos.

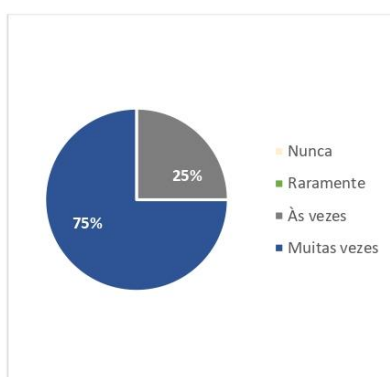


Gráfico 7 – Abordagem da Orientação nas aulas

Nesta questão, 75% dos docentes respondeu “Muitas Vezes” e 25% “Às vezes”. Uma vez que, a interdisciplinaridade, pode ser trabalhada na modalidade Orientação, torna-se fascinante através da sua prática, visualizar no terreno a ser explorado, aquilo que é dito na sala de aula pelos outros professores. Assim, o conhecimento é transformado em experiência, tal com refere Cury (2003, p. 57) “apenas a experiência é registada de maneira privilegiada nos solos da memória”.



Gráfico 8 - Mais valia dos materiais disponibilizados na lecionação de aulas

Nesta questão, todos os docentes inquiridos responderam “Sim”, demonstrando assim a sua satisfação quanto aos materiais elaborados e adaptados, que irão fazer parte do material da escola, em matéria de Orientação, porque uma vez que os experimentaram, consideram-nos uma mais-valia, para a lecionação das suas aulas. Os professores de EF, quase sempre se deparam com grandes desafios/dificuldades no processo de ensino aprendizagem, relativamente à falta de recursos materiais, levando à desmotivação da planificação e prática das aulas.

Assim, as sugestões pedagógicas e materiais alternativos, adaptados e de baixo custo financeiro, podem tornar as aulas mais eficazes e dinâmicas.

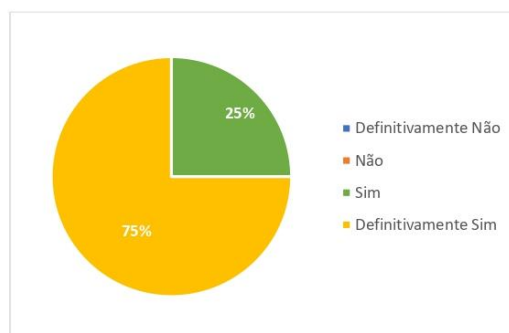


Gráfico 9 – Preparação para lecionar Orientação, após a apresentação

No que diz respeito a esta questão, 75% dos docentes respondeu “Definitivamente Sim” e 25% “Sim”, o que demonstra que alguns docentes ainda não se sentem devidamente preparados para lecionar a matéria de Orientação, através das novas

tecnologias. Assim, o papel do professor, perante as novas tecnologias é qualificar-se para perceber as inovações e utilizar os recursos disponíveis, nas suas aulas.

Diante desta questão, pode-se aferir que a formação contínua do professor não é apenas o conhecimento científico, mas também a autorrealização pessoal, para trabalhar com maior disposição, dedicação e procurar inovar. Neste sentido, Behrens (1996) refere a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer.

Também Machado (2005), afirma que a formação continuada é um dos aspetos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional.

Já, Libânio (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Isto porque após, o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para as aulas seguintes, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante a aula, numa tentativa de melhoria das atividades e exercícios.

Assim, a atual prática pedagógica, exige professores bem capacitados e preparados para trabalhar com os seus alunos.

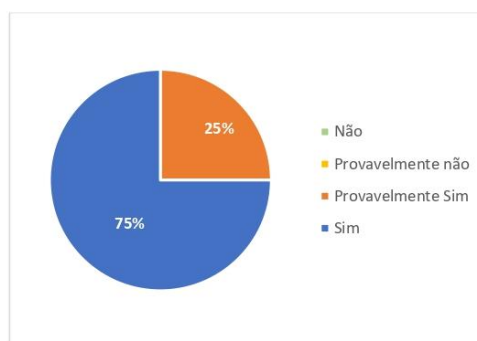


Gráfico 10 – As novas tecnologias como polo atrator, nas aulas de EF

Diante desta questão, 75 % respondeu “Sim” e 25% “Provavelmente Sim”. Face a estes resultados, é evidente que os docentes consideram que as novas tecnologias, através da *Ap iOrienteeing*, podem tornar as aulas de EF mais atrativas para os alunos.

Estas respostas vão ao encontro aos ideais de Cunha (2013), quando afirma que a motivação deve ser encarada como a forma de conseguir o sucesso escolar e para isso, os

alunos devem experimentar, na escola e em casa, uma envolvimento favorável aos seus interesses pessoais. É uma relação de reciprocidade entre a motivação e a aprendizagem, porque o aluno aprende como resultado da sua motivação e conseqüentemente, fica motivado por aprender mais.

Também Marinho (2013), considera que um aluno intrinsecamente motivado efetua as atividades porque tem prazer na execução das mesmas. Assim, diante da diversificação tecnológica a que os alunos estão expostos, os professores devem escolher as estratégias mais adequadas e eficazes, para utilizarem nas suas aulas e conseguirem desta forma, motivá-los.

Em modo de conclusão, a Orientação para além de ser uma ferramenta pedagógica promotora da interdisciplinaridade, nas aulas de EF, também auxilia a conservação da saúde física e mental dos alunos (Pasini, 2004).

Considerações finais

Com é possível verificar o desporto Orientação pode ser adotado no sistema de ensino, através das novas tecnologias *App iOrienteering*, como ferramenta pedagógica para as aulas de EF, em virtude da interdisciplinaridade entre os diversos conteúdos curriculares, mas também como atividade física e mental, de relaxamento junto à natureza e ainda o desenvolvimento do indivíduo em busca da cidadania. Mas, para que isto seja possível, os professores devem desconstruir as suas crenças, relativamente a alguma resistência no uso das tecnologias digitais e investir na sua formação, sentindo-se assim, mais seguros.

As novas tecnologias têm a vantagem de oferecer aos professores, dispositivos de fácil acesso, que facilitam o seu trabalho e uma maior participação/motivação dos alunos, no processo de ensino aprendizagem. Em contexto escolar, a Orientação é um desporto moderno e transdisciplinar que usa conceitos de diversas disciplinas (Geografia, Matemática, ...) trabalhando o lado intelectual, colocando em prática atitudes de escolhas e autonomia, proporcionando aos alunos, uma educação integral.

Assim, a Orientação através das novas tecnologias *App Orienteering*, pode ser aplicada nas aulas de EF, uma vez que requer poucos gastos materiais, tem a capacidade de: potencializar experiências didático-pedagógicas diferenciadas, aumentar a motivação/interesse e contribuir para o crescimento integral dos alunos.

Perante a opinião dos vários autores, a opinião dos alunos e dos docentes, a matéria de Orientação, pode ser abordada nas aulas de EF, embora com adaptação de alguns recursos porque permite a interdisciplinaridade, sendo possível praticar/visualizar no terreno, aquilo que é dito/explorado, pelos professores, na sala de aula. É o conhecimento transformado em experiência, como refere Cury (2003), “apenas a experiência é registada de maneira privilegiada nos solos da memória”.

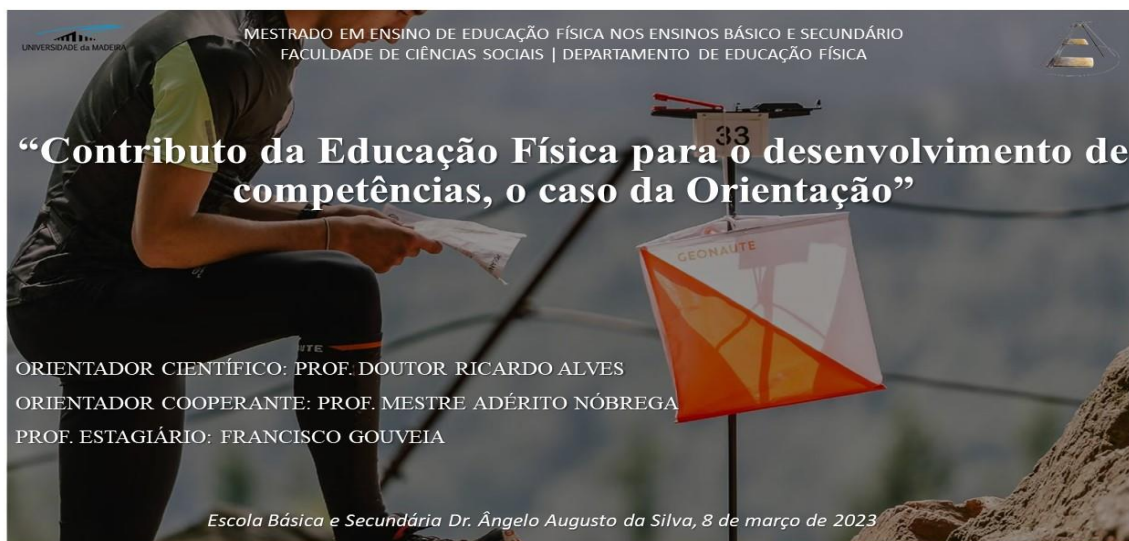
Assim, o grau de satisfação demonstrado pelos docentes de EF, face às propostas de operacionalização apresentadas, com certeza trará, uma maior motivação para a utilização das novas tecnologias, como ferramenta pedagógica, explorando todas as possibilidades, tomando assim as aulas mais produtivas e enriquecedoras.

Referências Bibliográficas

- Aires, A., Quinta-Nova, L. C., Santos, L., Pires, N., Costa, R., & Ferreira, R. (2011). *Orientação desporto com pés e cabeça*.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas. *Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe*.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., & Vicente, A. (2011). A Expedição—uma atividade desportiva dos grandes espaços. *Torres Vedras: Vamos Mais Longe*. Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas. *Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe*.
- Basilio, C., Ascensão, M., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2016). Orientação e geocaching: uma abordagem em contexto escolar. *Problemáticas da educação física II*, 117-133.
- Behrens, M. (1996). Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. *Curitiba, PR: Champagnat*, 13-15.
- Cunha, A. (2013). *A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escola*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa (Portugal).
- Cury, A. (2003). Pais brilhantes, professores fascinantes. *Rio de Janeiro: Sextante*, p. 57.
- Friedmann, R. (2003). Fundamentos de Orientação: cartografia e navegação. *Curitiba: PRO BOOKS; CEFET-PR*.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física—10º, 11º e 12º anos—Cursos Gerais e cursos tecnológicos. *Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação*.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2002). Programa de organização e desenvolvimento desportivo (p.15).

- Libâneo, J. (1998). *JC Adeus professor, adeus professora. Novas exigências educacionais e a profissão docente. 13ª ed. São Paulo: Cortez.*
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2011). A Função do Docente de Educação Física. In Albuquerque, A., Pinheiro, C., Santiago, L. & Fumes, N. (Coord.). *Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp. 235-243). Maia: Edições ISMAI.
- Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2017). A personalização do processo pedagógico – a perceção dos alunos. In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (Orgs.). *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, evocando John Dewey* (pp. 113-123). Funchal: CIE-UMa.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2015). As macro opções da escola – O discurso e o percurso. In Fraga, N. & Kot-Kotecki, A. (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 124-131) Funchal: CIE-Uma.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 54-65.
- Machado, V. (2005). Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. *Educação e Sociedade, Campinas*, 26(90), 127-147.
- Marinho, J. (2013). *A motivação intrínseca no 1º ciclo do ensino básico: contributos do projeto curricular integrado* (Doctoral dissertation).
- Nista-Piccollo, V. L., & Vechi, R. L. (2006). Ensinar para a Compreensão: fundamentação teórica para a Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 4(18), 62-72.
- Pasini, C. (2004). Corrida de orientação: esporte e ferramenta pedagógica para a educação. *Três Corações: Gráfica Excelsior*.
- Piroló, A. L., & Magalhães, C. H. F. (2015). Os professores de educação física e as dificuldades da prática pedagógica escolar. *Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar–2004. Publicado na Revista Especial de Educação Física. Edição Digital*, (2), 7.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus*, 299-318.
- Sebastião, L. L., & dos Santos Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. *Pensar a prática*, 12(3).
- Teixeira, C., & Carvalho, S. (2020). A gamificação como prática de ensino na disciplina Automação de Unidades de Informação. *Revista Querubim (Online)*, 16, 20-25.

Apêndice 29 – Apresentação ACPI

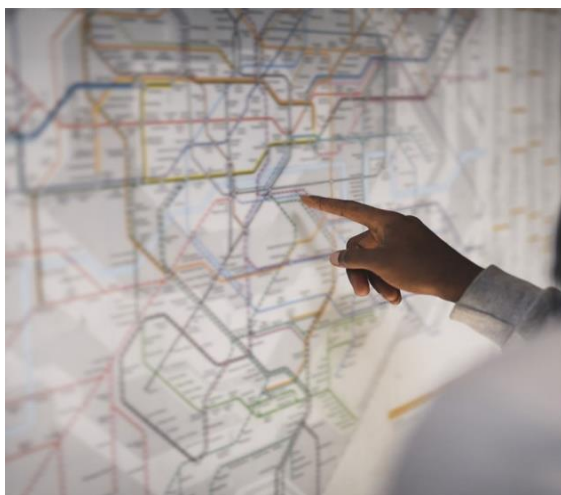


Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Faculdade de Ciências Sociais | Departamento de Educação Física

“Contributo da Educação Física para o desenvolvimento de competências, o caso da Orientação”

ORIENTADOR CIENTÍFICO: PROF. DOUTOR RICARDO ALVES
ORIENTADOR COOPERANTE: PROF. MESTRE ADÉRITO NÓBREGA
PROF. ESTAGIÁRIO: FRANCISCO GOUVEIA

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, 8 de março de 2023



O que é a Orientação?

- ☑ Modalidade desportiva que usa a própria natureza como campo de jogo;
- ☑ Desporto distinto dos outros;
- ☑ O praticante escolhe o caminho a seguir;
- ☑ Componente mental e lúdica;
- ☑ Dimensões da Orientação: Física, Cognitiva e emocional.

Quem inventou a Orientação?

A Orientação sempre foi utilizada pelo Homem para a sua **própria sobrevivência**.

No final do século XIX, os povos dos países nórdicos da Europa aproveitaram a Orientação para fazer uma atividade desportiva chamada “**o desporto da floresta**”.

Líder escoteiro sueco Major Killander (1912).

1º Campeonato Nacional da Suécia 1922.

A orientação em Portugal

1973 - Campeonato das Forças Armadas em Mafra

1984 - Início da prática da Orientação em Portugal

1987 - Associação Portuguesa de Orientação (APORT)

1990 – Federação Portuguesa de Orientação (FPO)

1991 – Portugal participa no Campeonato do Mundo (Checoslováquia)

1995 - Alemanha

1999 – Escócia

2000 – Portugal organizou a última prova da Taça do Mundo de Orientação (World Cup 2000)

2001 – Portugal organizou o 34º Campeonato Militar de Orientação (CISM)



Orientação (Almada et al.2008)

- A **Orientação** enquadra-se no grupo taxonómico dos **Desportos de Adaptação ao Meio**.

Comportamentos solicitados:

- Desenvolvimento da compreensão do meio envolvente;
- Capacidade de otimizar a aptidão de evoluir;
- Capacidade de compreensão;
- Capacidade de leitura do contexto.



Orientação (PNEF)

- A matéria de Orientação é apresentada como obrigatória, mas também alternativa nos vários anos de escolaridade.
- Na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva consta do plano do grupo disciplinar de Educação física , sendo obrigatória mas também alternativa.
- Matéria que pode constar das planificações anuais dos docentes.



Competências

Competências essenciais no processo formativo dos alunos:

- ☑ Leitura, interpretação e observação de mapas;
- ☑ Compreensão da terminologia e simbologia dos mapas;
- ☑ Desenvolvimento da capacidade de orientação espacial e tomada de decisão
- ☑ Desenvolvimento de estratégias, para atingir os pontos/objetivos.

(Barros, 2004)

Regras “Espírito de Orientação”

- ✓ Durante o percurso, só se pode ajudar ou pedir ajuda em caso de acidente – ou estar-se irremediavelmente perdido ...
- ✓ Não gritar ou falar alto na aproximação aos postos de controlo;
- ✓ Respeitar o material;
- ✓ Respeitar as regras de funcionamento da prova e o “Fair-Play”;
- ✓ Respeitar e proteger o meio ambiente.



Técnicas básicas de Orientação

- ☑ Aprender a desenhar o croqui da sala, da escola,...;
- ☑ Conhecer as direções da rosa dos ventos;
- ☑ Aprender a orientar-se pelo mapa e a técnica do polegar;
- ☑ Saber ler o mapa da escola;
- ☑ Realizar percursos na escola;
- ☑ Corrigir os exercícios.

Orientação nas escolas

Objetivo: Encontrar os pontos, no menor tempo possível/dentro de um tempo estabelecido.

- Os alunos possuem um mapa, em croqui (normalmente em papel);
- Marcações específicas no mapa (pontos);
- Cartão de controlo.

Formas de organização:

- Estrela
- Borboleta
- Circuito
- Corrida “Score”

Pedagogia da Orientação

A Orientação na escola deve ser ensinada por etapas:

1ª etapa:

- ☑ Em ambiente seguro e conhecido dos alunos;
- ☑ Situações em que o professor observa e corrige em tempo real o desempenho dos alunos (sala de aula, ginásio, áreas limitadas do perímetro escolar).

2ª etapa:

- ☑ Aprofundamento das noções da etapa anterior, com exercitação em ambientes mais vastos;
- ☑ Conhecimento básico do desporto de Orientação como praticante e organizador;
- ☑ Estudo da bússola e técnicas básicas;
- ☑ Realização de uma prova de Orientação Formal de forma individual.

Constrangimentos da Orientação em contexto escolar

Não solicitação dos comportamentos pretendidos porque:

- ☑ O contexto é do conhecimento dos alunos; não existe a necessidade de analisar as referências do percurso para se adaptar e tomar decisões;
- ☑ A utilização de pontos de orientação fixos nas escolas;
- ☑ Quando o espaço é conhecido, já não é Desporto de Adaptação ao Meio, mas sim corrida individual.

Constrangimentos da Orientação fora do contexto escolar

Impossibilidade da deslocação para um ambiente exterior devido a:

- ↳ Custos financeiros;
- ↳ Organizacionais;
- ↳ Questões logísticas/burocráticas.

Problema

- ↳ Perante estes constrangimentos surgiu a necessidade de criar estratégias/alternativas para potenciar comportamentos relacionados com a Orientação, ainda que em contextos/ambientes conhecidos dos alunos.

Proposta de operacionalização



Transformar o contexto escolar num ambiente estável;



Utilizar poucos recursos, de fácil acesso e que sejam disponibilizados pela escola;



Criação sistemática de novos pontos, que podem ser criados e concebidos pelos próprios alunos;



Utilizar os meios tecnológicos em contexto educativo.



Material necessário

- Não há necessidade de adquirir materiais/equipamentos desportivos específicos;
- Rentabilizar os materiais existentes na escola.
- Recursos: Câmara fotográfica do telemóvel, mapa do espaço da escola e computador.

Potencialidades educativas

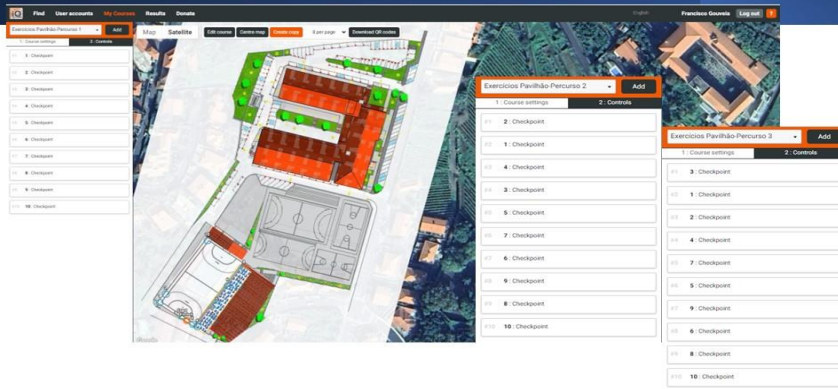
- Desenvolver a capacidade de ver ou imaginar a 3 dimensões;
- Montagem de estratégias para a leitura dos pontos de referência;
- Desenvolver a Orientação Espacial e a Capacidade de Observação;
- Pode ser adaptada a vários contextos (jardins, espaços desportivos, salas de aula, etc),
- Utilização das tecnologias em contexto de aula (Para conceber/controlar/ter o mapa no smartphone);

Operacionalização

- Uso do telemóvel surge como uma alternativa aliciante para os alunos;
- Fácil de programar e montar;
- Dá uma certa autonomia e sentido de responsabilidade aos alunos;
- Leitura, interpretação e observação de mapas feita em tempo real;
- Desenvolver a capacidade de orientação espacial e obriga a ter tomadas de decisão constantes;
- É um género de *“Come as you are”*, no sentido que os alunos podem fazer as tarefas de forma mais vigorosa ou mais tranquilamente, adapta-se a todos os níveis de proficiência;
- O facto de ter uma tabela com os tempos averbados e respetivos nomes dos alunos, leva a que se torne um elemento motivacional extra.



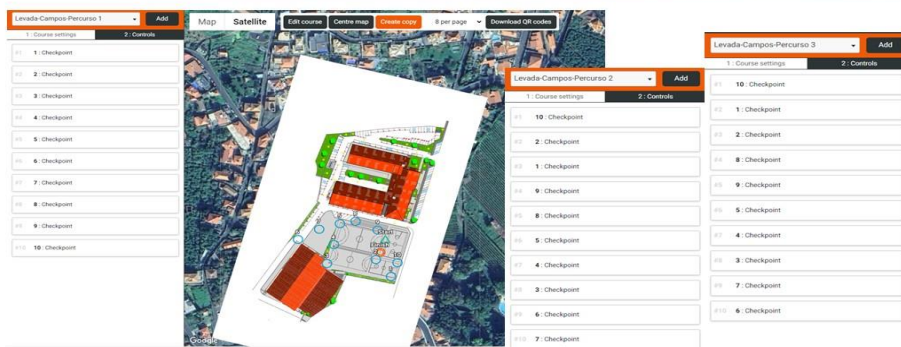
Exemplo 1



Aula 23/02/2023 – Orientação




Exemplo 2




Aula Orientação – 28/02/2023






Aplicação









Criação de um percurso



OBJECTIVOS OPERACIONAIS (Check-List) – ALUNOS:

- Sei situar um objeto em relação ao meu corpo.
- Sei situar o meu corpo em relação a um objeto.
- Sei situar os objetos em relação entre si.
- Sei representar graficamente o espaço/objetos conhecidos em planificação vertical e horizontal.
- Sei orientar uma projeção vertical em função do posicionamento dos objetos.
- Tenho a noção dos pontos cardeais e colaterais.
- Conheço o material e o equipamento básico da Orientação (mapa, baliza, picotador, cartão de controlo, lista de sinalética, bússola, percurso permanente).
- Sei orientar o mapa pela bússola.
- Sei identificar um ponto do terreno no mapa.
- Sei identificar um ponto do mapa no terreno.
- Sei escolher/decidir um percurso para atingir um ponto determinado.
- Sei utilizar o cartão de controlo.

Sei executar percursos simples com pontos numerados:

A pares

Individualmente

Em estafeta



App iOrienteering em contexto de aula

<https://youtu.be/pVBuUZD-fys>



Apêndice 30 – Estruturação/Cotação do trabalho de Grupo (Exemplo)



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA
SILVA

Educação Física – EF
Ano Letivo 2022 / 2023



Ano/Turma: 9.º Ano Professor(es): Adérito Nóbrega e Francisco Gouveia Atividade Física Desportiva:
Basquetebol Data de Entrega: 16 de Março 2023

ESTRUTURA DO TRABALHO DE GRUPO

Conteúdo / Objetivo: Elaborar um Trabalho (3 páginas) acerca de um Gesto Técnico/Tático da Atividade Física Desportiva (AFD) de Basquetebol. (100V)

1. Capa

1.1 – Figura/Imagem do Gesto Técnico/Tático de Basquetebol. (10v)

- Apresentar uma imagem/figura ou sequência de imagens/figuras.

2. Ficha de Apresentação da Atividade Física Desportiva

2.1 – Descrição das principais características da Atividade Física Desportiva de Basquetebol. (30v) -

Descrever a modalidade referindo: 1. Objetivo; 2. Material; 3. Recinto/Terreno de Jogo; 4. N.º de Atletas/Jogadores; 5. Duração da Atividade/Jogo; 6. Regulamento/N.º de Árbitros - Juizes.

3. Gesto Técnico/Tático de Basquetebol

3.1 – Descrição detalhada da execução do Gesto Técnico/Tático de Basquetebol.

(20v) - Descrever pormenorizadamente como se faz o gesto - Determinantes técnicas.

3.2 – Descrição dos principais erros do Gesto Técnico/Tático de Basquetebol. (10v)

- Enumerar 5 erros do gesto.

3.3 – Descrição de dois (2) exercícios de aprendizagem do Gesto Técnico/Tático de Basquetebol.

(20v)

- Descrever/explicar 2 exercícios referindo: o conteúdo/objetivo, n.º alunos, local e material.

Formatação: Letra - Times New Roman ou Calibri; Tamanho – 12 ou 11; Títulos e Sub - Títulos - Negrito (14); Espaçamento - 1,5 ou 1,15; e, Alinhamento – Justificado. (10v)

TEMAS DOS TRABALHOS DE GRUPO

Gestos Técnico/Táticos de Basquetebol - 1. Lançamento em Apoio, 2. Lançamento em Suspensão/Salto, 3. Lançamento na Passada (Direito), 4. Lançamento na Passada (Esquerdo), 5. Passe de Peito, 6. Passe Picado, 7. Drible de Progressão, 8. Drible de Proteção, 9. Recepção da Bola, 10. Ressonância Defensivo, 11. Ressonância Ofensivo, 12. Marcação Individual.

Bom Trabalho!!!!