



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Reny Daniel da Silva de Jesus

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM
CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ, JUNTO DA TURMA DO
8ºA, NO ANO LETIVO DE 2019-2020**

**“OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA SOBRE METODOLOGIAS DE TRABALHO COM ALUNOS
ASMÁTICOS”**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Manuel
Pinto Lopes Rama e apresentado à Faculdade de Ciências de Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra.**

Julho de 2020

Reny Daniel da Silva de Jesus

2014234041

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOQUIM CARVALHO, FIGUEIRA DA
FOZ, JUNTO DA TURMA DO 8ºA, NO ANO LETIVO DE 2019-2020**

**“OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE
METODOLOGIAS DE TRABALHO COM ALUNOS ASMÁTICOS”**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientador: Professor Doutor Luís Manuel
Pinto Lopes Rama**

COIMBRA

2020

Esta obra deve ser citada como:

Jesus, R. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz, junto da turma do 8ºA, no ano letivo de 2019-2020.*

Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Reny Daniel da Silva de Jesus, aluno nº 2014234041 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

1 de Julho de 2020

(Reny Daniel da Silva de Jesus)

Agradecimentos

Ao longo da formação académica, com todo o trabalho desenvolvido, tanto na licenciatura como no mestrado, foi possível conhecer e ter o privilégio de trabalhar com estudantes e profissionais, que contribuíram deveras para chegar a este patamar, pelo que o autor deixa aqui uma palavra, no sentido de demonstrar toda a sua gratidão por todo o apoio, colaboração, experiências de vida enriquecedoras e conhecimentos de formação humana e científica, nomeadamente a:

- Professores orientadores, Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama e Professor Joaquim Manuel Parracho Alves, pela soberba orientação a todos os níveis, desde o apoio incondicional e incansável prestado em cada um dos deveres executados, a partilha de todas as metodologias e procedimentos fundamentais para alcançar os objetivos propostos neste relatório de estágio, a disponibilidade, motivação, gestão, compromisso, ética, qualidade de ensino, paciência e transmissão de novos conhecimentos em contexto prático com a realidade. Foi um grande privilégio para o autor contar com a oportunidade de trabalho e orientação destes dois grandes seres humanos, sempre com vista no futuro para continuar o trajeto do percurso académico, nomeadamente no terceiro ciclo de estudo (doutoramento) sob a orientação do mesmo Professor Doutor Luís Rama na temática da Metodologia do Condicionamento Físico, e no futuro desempenho profissional como docente da disciplina de Educação Física.
- E como principal agradecimento aos pais Sílvia Maria de Jesus Ribeiro Matias e Pedro Alexandrino da Silva Ribeiro, os grandes responsáveis do realizar deste sonho, os principais pilares desta formação, já que, sem o seu apoio incansável e incondicional ao longo de toda esta fase nada disto seria possível, a quem dedica todo o empenho aplicado e todo o esforço dedicado na obtenção deste objetivo de vida, bem como todo o sacrifício prestado pelos mesmos durante esta formação.
- Ao irmão Professor Doutor e Investigador do Departamento de Engenharia Mecânica da FCTUC, Joel Alexandre da Silva de Jesus, por todo o seu empenho na colocação e inscrição do autor na sua entidade de ensino atual FCDEF-UC, mas, e principalmente por ser a fonte de inspiração mais influente na obtenção deste grau académico, assim como, futuramente, a possibilidade de obter o grau de Doutor nas Ciências do Desporto;

- O Professor Doutor Miguel Fachada pelos seus aconselhamentos sobre o tratamento de alunos com pouca motivação para a prática das aulas de Educação Física, bem como instruções pedagógicas para esse tipo de alunos;
- Todos os professores do departamento de Educação Física da Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz, Paula Feteira, Barbara Lopes, Carlos Furtado, Cesar Fernandes, Gastão Sousa, Carlos Belo, Agostinho Pinto, Paulo Simões e Nuno Mendes, por toda a disponibilidade, ajuda e conhecimentos transmitidos, durante o período letivo em que se realizou o estágio;
- O Sr. Diretor da Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz, Professor Carlos Santos, por toda a disponibilidade facultada, ao longo do ano letivo, todavia, particularmente, por permitir o acolhimento como professor estagiário, nesta instituição escolar;
- A Dona Manuela, funcionária do pavilhão da escola, por todo o apoio e serviço funcional prestado no que lhe diz respeito, o qual contribuiu para garantir um melhor desempenho como professor;
- Os professores Wanderley Matos e Eduardo Matos, que contribuíram na formação pedagógica, enquanto aluno, no ensino secundário do Curso Tecnológico de Desporto;
- O Professor Doutor Faber Martins, pelo seu conselho de aproveitar a oportunidade de seguir os estudos no ensino superior, na instituição FCDEF-UC.
- As professoras Paula Ferreira, Carla Pereira e Carla Grangeia, pelo apoio pedagógico prestado, na realização de diversos trabalhos, assim como na orientação para obtenção de conhecimentos essenciais, com vista à superação de dificuldades apresentadas, durante os estudos no curso;
- Aos amigos e camaradas, José Paço, Óscar Silva, Joel Pires, Sérgio Campos, Vasco Tonel e Beatriz Esteves por todo o companheirismo prestado, ao longo deste trajeto académico;
- Aos membros constituintes da família académica Luís Oliveira, Patrícia Vaz, Simão Pereira, João Pedro, Cristina Silva e Paulo Silva, agradecido pelo companheirismo;
- A todos os alunos da turma do 8ºA da Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz, por todas as experiências inesquecíveis que proporcionaram a nível formal e humano, por todo o empenho, dedicação, entrega, carinho e colaboração. Todos eles terão o seu respetivo lugar dentro do pensamento e coração de acordo

com as suas particularidades. Fizeram o autor tonar-se uma pessoa e um cidadão melhor, assim como um futuro docente melhor. Ficaré, para sempre, a memória e a recordação de que foram os primeiros alunos da sua carreira como docente;

- O professor João Fortuna pelas suas orientações e partilha de experiência sobre o relacionamento formal e social entre docentes, dentro de um estabelecimento de ensino, que serviram como guias para o desenvolvimento de boas relações de trabalho com os intervenientes em redor, nesta que foi a fase inicial como professor estagiário;
- A namorada Andreia Alexandra Alves Cancela, que apesar do tenro período de relação, soube constantemente apelar pelo sentido de responsabilidade e compromisso do autor, para que, nesta reta final da formação, pudesse realizar todas as tarefas estabelecidas no guia de estágio e entre outras de forma prioritária e ordenada cumprindo às suas exigências e prazos.

A todos vós, um muito e sincero Obrigado!

“La buena educación de los niños pide que se les ame, y se les ame a todos por igual. Ahora bien, esto supone la entrega absoluta a su formación y el uso de cuantos medios pueda sugerir un entusiasmo habilidoso para infundirles la piedad y la virtud.”

Marcelino Champagnat.

Resumo

Ao longo de todo o nosso processo de formação, desde a Licenciatura em Ciências do Desporto, até ao momento antes de proceder à realização do Estágio Pedagógico numa entidade escolar, foram recolhidos inúmeros conhecimentos sobre a pedagogia da disciplina de Educação Física, como a utilidade de um plano anual, a aplicação dos diferentes estilos de ensino e as formas adequadas para instruir e gerir uma aula. Neste momento, assumindo o papel de professores, entendemos que tudo isso correspondia a uma pequena parte do que é ser verdadeiramente um professor de Educação Física, já que é no Estágio Pedagógico que esses conhecimentos evoluem, mas, principalmente, experienciamos momentos reais que nos desafiaram a aplicar esses conhecimentos e a reconhecer às nossas capacidades e fragilidades.

Este relatório pertence a Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, referente ao plano de estudos do Mestrado de Mestrado de Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz.

É inquestionável o facto deste estágio ter promovido o desenvolvimento pessoal e profissional, facultando experiências, que só podem ser vividas no contexto prático e real.

Assim sendo, o relatório pretende esboçar aquela que foi a experiência vivida na realidade escolar, onde assumimos a função de professores sendo constituído por quatro capítulos. No primeiro capítulo, serão abordadas as expectativas e opções iniciais relativamente ao Estágio Pedagógico, descrevendo o enquadramento escolar da instituição acolhedora e o entendimento de toda a contextualização da prática desenvolvida. Posteriormente, no segundo capítulo, terá lugar uma reflexão sobre toda a atividade prática educativa desenvolvida, incluindo o planeamento, a intervenção pedagógica, a avaliação e a componente ético-profissional. Já no terceiro capítulo, será realizado um aprofundamento do tema-problema, focado no conhecimento e nas opções dos professores de Educação Física sobre metodologias de trabalho com alunos asmáticos. Por último, e já no quarto capítulo, serão apresentadas as conclusões finais retiradas desta experiência de formação pedagógica.

Palavras-chave: Asma; Alunos Asmáticos; Educação Física, Estágio Pedagógico; Metodologias; Orientações; Processo Ensino e Aprendizagem; Professores.

Abstract

Throughout our training process, from the Degree in Sports Sciences, until the moment before conducting the Pedagogical Internship in a school entity, many knowledges were collected about the discipline's pedagogy of Physical Education, such as the usefulness of an annual plan, the application of different teaching styles and the appropriate ways to instruct and manage a class. At this moment, assuming the role of teachers, we understood that all this matched to a small part of what it's to be truly a physical education teacher, since it's in the Pedagogical Stage that this knowledge evolves, but mainly we experience real moments that challenged us to apply this knowledge and recognize our abilities, or on the other hand weaknesses.

This report belongs to the Curricular Unit of Pedagogical Internship, referring to the study plan of the Master's Degree of Teaching of Physical Education, in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra, held at the Secondary School Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz.

Therefore, the report intends to outline what was the experience lived in the school reality, where we assume the role of teachers being constituted by four chapters. However, it is unquestionable that the completion of this internship has promoted an increase in personal and professional development. This provided experiences, which can only be lived in the practical and real context. In the first chapter, the expectations and initial options regarding the Pedagogical Internship will be addressed, describing the school environment of the welcoming institution and the understanding of all the contextualization of the practice developed. Later, in the second chapter, there will be a reflection on all the practical educational activity developed, including planning, pedagogical intervention, evaluation and the ethical-professional component. In the third chapter, a deepening of the problem theme will be carried out, focused on the knowledge and options of physical education teachers on work methodologies with asthmatic students. Finally, and already in the fourth chapter, the final conclusions drawn from this pedagogical training experience will be presented.

Keywords: *Asthma; Asthmatic Students; Physical Education, Pedagogical Internship; Methodologies; Guidelines; Teaching and Learning Process; Teachers.*

Abreviaturas

AA – Alunos Asmáticos;

ACSM - American College of Sports Medicine;

AF – Avaliação Formativa;

AI – Avaliação Inicial;

AIE – Asma Induzida pelo Exercício;

AS – Avaliação Sumativa;

DGS – Direção-Geral da Saúde;

EB – Escala de Borg;

EF – Educação Física;

EP – Estágio Pedagógico;

ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz;

FC – Frequência Cardíaca

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra;

FB – Feedback;

GE – Grupo Etário;

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

MT – Metodologias de Trabalho;

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física;

OMS – Organização Mundial de Saúde;

PFI - Plano de Formação Individual;

PNEF – Programa Nacional de Educação Física;

PE – Processo de Ensino;

RE – Relatório de Estágio

PEA – Processo de Ensino Aprendizagem;

SNS – Serviço Nacional de Saúde;

SPAIC - Sociedade Portuguesa de Alergologia e Imunologia Clínica;

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences;

UD – Unidade didática.

Índice

Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida	2
1. Expetativas Iniciais.	2
2. Caracterização das condições locais e relação educativa.	4
2.1. Caracterização do ambiente escolar.....	4
2.2. O grupo de Educação Física.....	6
2.3. Os orientadores.....	7
2.4. Caracterização da Turma.....	8
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.	10
1. Atividades Desenvolvidas.	10
1.1. Planeamento	10
1.1.1. Plano Anual	11
1.1.2. Unidades Didáticas.....	12
1.1.3. Plano de Aula	14
1.2. Realização	16
1.2.1. Dimensão Instrução.....	17
1.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica	19
1.2.3. Dimensão Ambiente de ensino.....	22
1.2.4. Dimensão Disciplina.....	22
1.2.5. Decisões de Ajustamento	24
1.3.1. Ensino a Distância.....	25
1.3. Avaliação.....	26
1.3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	27
1.3.2. Avaliação Formativa.....	28
1.3.3. Avaliação Sumativa.....	29
1.3.4. Autoavaliação.....	32
1.3.5. Critérios de Avaliação.....	32

2.	Tarefas Inerentes ao Estágio Pedagógico.	33
3.	Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica.	34
4.	Inovações nas Práticas de Ensino.	37
5.	Componente Ético-Profissional.	37
6.	Questões Dilemáticas.	38
	Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema.	40
1.	Apresentação do Tema-Problema.	40
2.	Pertinência do Estudo.	40
3.	Revisão da Literatura.	40
3.1.	Asma.	40
3.1.1.	Definição.	40
3.1.2.	Sintomas.	41
3.1.3.	Diagnóstico.	41
3.2.	Asma na criança e no adolescente.	42
3.3.	Educação em asma.	42
3.4.	Asma na escola.	43
3.5.	O conhecimento das crianças e jovens sobre a Asma.	44
3.6.	Asma nas aulas de Educação Física.	44
3.7.	O conhecimento dos professores sobre a Asma.	45
3.8.	Orientações para o controlo da Asma.	45
3.9.	Formas de atuar em caso de crises Asmáticas.	46
3.10.	Orientações do <i>American College of Sports Medicine</i> para a prescrição de exercício em crianças e jovens asmáticos.	46
4.	Objetivo do Estudo.	47
5.	Metodologia.	48
5.1.	Caracterização da Amostra.	48
5.2.	Instrumentos de avaliação.	48

5.3. Procedimentos.....	49
5.3.1. Procedimentos de análise estatística.....	50
6. Descrição e análise dos resultados.....	50
6.1. Caracterização biográfica dos inquiridos.....	50
6.2. Recorrência com alunos asmáticos na atividade profissional.....	50
6.3. Análise das respostas dadas pelos professores sobre às orientações de trabalho com jovens asmáticos.....	52
6.4. Caracterização da importância que os professores dão a formação e orientações para o trabalho com alunos asmáticos.....	57
6.5. Opinião dos professores sobre o procedimento pedagógico adequado com alunos asmáticos.....	59
7. Conclusões dos Resultados.....	62
8. Limitações e Recomendações.....	64
Capítulo IV – Considerações finais.....	66
Conclusão.....	66
Referências Bibliográficas.....	67
Anexos.....	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por grupos de nível de ensino nos diferentes blocos.....	9
Tabela 2 - Critérios de Avaliação para o 3º Ciclo	33
Tabela 3 - Exemplos de Atividades Físicas.....	46
Tabela 4 - Linhas orientadoras do ACSM para prescrição de atividade em doentes respiratórios.	47
Tabela 5 - Caracterização da frequência de idades de acordo com Grupos Etários.	48
Tabela 6 - Frequências relativas a recorrência de casos e número de interrupções nos casos recorrentes.	51
Tabela 7 - Dupla entrada de correlação da variável interromper com as restantes variáveis da secção. ($r = / \rho =$).....	51
Tabela 8 - Correlação da idade com as medidas possíveis de tomar em caso de recorrência, ($r = / \rho =$)	52
Tabela 9 - Frequência total e comparação de grupos das respostas dos professores face as orientações para o exercício.	53
Tabela 10 - Frequência de respostas certas no total, grupos de sexo e GE.....	54
Tabela 11 - Correlação do número de respostas certas com as variáveis, ($r = / \rho =$)	55
Tabela 12 - Frequência de resposta sobre os medidores de intensidade.	56
Tabela 13 - Correlações das escolhas EB e FC com as diferentes variáveis, ($r = / \rho =$)	57
Tabela 14 - Respostas relativas a secção 4.....	58
Tabela 15 - Correlações das escolhas EB e FC com as diferentes variáveis, ($r = / \rho =$)	59
Tabela 16 - Opinião dos professores sobre os procedimentos pedagógicos com alunos asmáticos	60
Tabela 17 - Frequência do grau de concordância do Conhecimento Clínico.....	60
Tabela 18 - Opinião dos grupos de sexo sobre o conhecimento clínico	61
Tabela 19 - Opinião dos grupos de II sobre o conhecimento clínico	61
Tabela 20 - Correlações das variáveis com a concordância dos professores sobre o conhecimento clínico, ($r = / \rho =$)	62

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico (EP), que faz parte do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Este documento final, atendendo a sua contextualização, foi elaborado tendo como base todas as experiências vivenciadas durante o EP, realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz (ESJCFF), correspondente ao ano letivo de 2019/2020 no âmbito do mestrado Educação Física (EF) à turma do ensino básico A do 8.º ano de escolaridade.

Frontoura, (2005), defende que “O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, enquanto processo de transição de aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor...”(Frontoura, 2005). O EP, caracteriza-se de acordo com o autor pela transição do aluno para professor num contexto mais próximo do real, onde mediante a supervisão de profissionais adequados, o aluno coloca em prática conhecimentos, metodologias e capacidades em contexto prático, numa dimensão mais próxima do seu futuro profissional, que, por sua vez, permite maior desenvolvimento dessas características, aumentando o nível de preparação.

A elaboração de este documento sustenta-se pela apresentação resumida, do trabalho desenvolvido, no decorrer do EP, descrevendo e refletindo sobre as aprendizagens, capacidades e conhecimentos adquiridos. Para melhor compreensão de todo o labor realizado, a organização deste documento está apresentada em quatro capítulos. Capítulo I - nele está inserido a Contextualização da Prática Desenvolvida do EP, referindo as expectativas iniciais, o Plano de Formação Inicial (PFI) e o enquadramento escolar; Capítulo II - incide sobre a Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica efetuada, incluindo o planeamento, a realização, a avaliação, as atividades desenvolvidas e participadas e a ética profissional do estagiário; Capítulo III - aprofunda o Tema Problema “As opções e os conhecimentos dos professores de Educação Física sobre Metodologias de Trabalho com Alunos Asmáticos”; Capítulo IV - narra sobre as Considerações Finais de acordo com todas as experiências vivenciadas e todos os frutos de aprendizagem adquiridos.

Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida

1. Expetativas Iniciais.

No decurso do EP, como professores estagiários, temos como responsabilidade desempenhar a maioria das funções, atribuíveis a um docente profissionalizado da educação, cujo papel específico é o ensino e a promoção das melhores aprendizagens. As expetativas iniciais abrangeram diferentes campos de trabalho na entidade escolar, que relativamente ao ensino, tentamos lecionar as aulas de Educação Física (EF), da forma mais eficiente e eficaz possível, evitando a origem de tempos mortos e comportamentos de desvio e de indisciplina.

Quanto ao nível do papel como professor da disciplina de EF, foi fundamental alcançar uma adaptação à realidade encontrada na turma onde fomos inseridos, como forma de criar uma relação pedagógica segura com os alunos atendendo sempre aos laços de amizade, para que as aprendizagens fossem transmitidas e adquiridas efetivamente como uma escola inclusiva, proporcionando oportunidades de ensino e aprendizagens equivalentes.

Esta estapa de formação exigiu a colocação em prática dos conhecimentos adquiridos, durante o percurso académico numa realidade próxima da profissional, e para, além disto, incentivou-nos a pesquisa e domínio de novos conhecimentos práticos e teóricos, que ajudassem a ultrapassar as dificuldades encontradas, dificuldades essas que só o real pode proporcionar.

Acerca da participação na instituição escolar, fomos bastante ativos, mostrando-nos sempre predispostos a oferecer colaboração em qualquer tarefa ou atividade atribuída. Por isso, foi pretendido que fizéssemos uma integração profissional, respeitosa, harmoniosa e voluntária na escola, procurando estabelecer laços de boas relações com todo o seu corpo, desde alunos, professores, diretores e funcionários até todo o restante pessoal envolvido na sua comunidade, como encarregados de educação e associação de pais, com o objetivo de incrementar o bom ambiente e funcionamento escolar.

Sobre a constituição do Grupo de EF e conseqüente Núcleo de Estágio Pedagógico, encontramos profissionais que estavam ligados, ativa e diretamente, às atividades planeadas pela comunidade da ESJCFF, profissionais esses envolvidos no trabalho colaborativo, preocupando-se em fornecer-nos novos conhecimentos, experiências de vida e de ensino cultivando um pouco de si e das suas realidades pedagógicas na nossa cultura.

Assim sendo, é possível afirmar que o EP esteve a uma excelente altura para mostrar a realidade que se reflete em algumas escolas a nível nacional, o que facultou aprendizagens praticamente impossíveis de alcançar sem o devido contacto junto com uma entidade escolar. Como tudo, isto também nos trouxe algumas dificuldades, mas graças à autonomia, à capacidade de reflexão e, principalmente, à partilha de conhecimentos entre orientadores e estagiários com o resto do corpo docente do departamento de EF e apoio de outros docentes da FCDEF-UC, foi possível evoluir as nossas competências de trabalho. Como pessoas sempre disponíveis para aprender, e não deixando-nos levar pelas dificuldades encontradas e ocupação do tempo com outras atividades extracurriculares, afirmamos que esta fase da formação não foi acessível de se cumprir, obrigando-nos a colocar grande empenho, iniciativa, liderança, esforço e dedicação, para que tudo fosse concretizado.

Na programação de Unidades Didáticas (UD), a metodologia que adotamos atendeu uma divisão exequível dos blocos de matérias pelos períodos letivos, com base na organização e distribuição dos espaços para a prática da EF, elaborando para cada uma a extensão e sequência dos conteúdos. Acolhemos os vários momentos de avaliação, assim como os conteúdos a turma, garantindo uma aprendizagem lógica e adequada.

Elaboramos os planos de aula, com base numa pré-estrutura adquirida no primeiro ano do mestrado, garantindo desta forma uma estrutura organizada e dinâmica de planificação para todas as aulas, com vista a incentivar os alunos para a prática da disciplina de EF e de certa forma, estimulá-los a ganharem o gosto pela aprendizagem, colocando-os muitas vezes como agentes de ensino. Comprometemo-nos a adotar um conjunto de atividades e exercícios que tivessem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos, implementando métodos éticos e inclusivos nas aulas, pois entendemos que a chave de um processo de ensino aprendizagem (PEA) com sucesso está em não olhar para as diferenças existentes entre os seus alunos, mas sim procurar compensá-las, conhecê-las e aceitá-las para fazer recurso a estratégias diferenciadas que permitissem a todos os discentes adquirir o mesmo nível de conhecimentos. Ainda sobre esta temática, estabelecemos objetivos específicos e planeamos várias situações de aprendizagem com o compromisso de os alunos adquirir às aprendizagens previamente estabelecidas englobando às suas diferenças.

No que toca às instruções e preleções, procuramos ser objetivos, claros e económicos, colocando uma voz adequada e aperfeiçoando a transmissão de feedback (FB) pedagógico, como forma de aumentar a qualidade do empenho e direcionar para o foco dos

objetivos específicos das aulas, certificando-nos sempre que possível se o aluno captou e pôs em prática a informação dada fechando o ciclo de FB.

Na gestão do tempo de aula nas turmas, contamos com um bloco de 45 minutos e outro de noventa (dois blocos de quarenta e cinco minutos juntos). Efetuamo-la da melhor forma possível, nunca esquecendo a promoção da prática contínua dos conteúdos, fazendo uma gestão rigorosa do tempo que aperfeiçoamos ao longo do estágio, criamos exercícios e promovemos nos alunos o sentido de cooperação para com o professor no auxílio da montagem e recolha dos materiais, garantindo que os tempos dos planos eram cumpridos.

Para um clima de aula positivo, implementamos estratégias que resultaram no controlo seguro das turmas, garantindo um ambiente harmonioso e adequado para a prática da EF e aquisição de conhecimentos. Com isto, temos consciência que fomos capazes de lidar com os deveres e responsabilidades na promoção de ensino, construindo e aplicando medidas disciplinares já que a credibilidade, postura e domínio científico dos conteúdos são aspetos que qualificam um professor competente.

2. Caracterização das condições locais e relação educativa.

2.1. Caracterização do ambiente escolar.

Na contextualização do trabalho desenvolvido no EP, foi necessária uma base de sustentação, como tal, narramos a realidade escolar encontrada, que, de uma maneira ou outra, influenciou fortemente os progressos finais adquiridos na competência como docente.

Localizada na Figueira da Foz, a entidade não faz parte de qualquer agrupamento escolar, encontra-se a uma distância aproximadamente de 50 quilómetros, desde a capital do distrito Coimbra, caracterizado pelo seu típico ambiente urbano. Na cidade, podemos encontrar atividades económicas como turismo, pesca e marinhas de sal, pois situa-se na costa da Beira Litoral, o que promove o comércio marítimo e o turismo.

O ambiente que pode ser encontrado na escola é familiar e comunitário, uma vez que a maior parte dos seus constituintes possui residência na cidade, nas freguesias e nos concelhos próximos, possibilitando a criação de laços sociais próximos. Para além disto, muitos pais e familiares do seu corpo já fizeram parte do mesmo como docentes, pessoal não docente, funcionários e alunos, criando uma afetividade comum entre milhares de pessoas.

A ESJCFF é uma das principais entidades da educação, tendo o objetivo de ajudar os cidadãos da cidade a cultivar uma comunidade comum dentro de uma sala de aula só que, para além da transmissão de conhecimentos básicos, culturais e científicos como a arte, a

música, a ética, a saúde e o domínio de aprendizagens, procura, também, a formação de pessoas exemplares, que venham a dar o seu contributo pela boa imagem e progresso da localidade. Este fator ainda perdura até aos dias de hoje, integrando jovens desde os dez aos vinte anos de idade pelos ensinamentos básico e secundário, contando com um total de mil cento e dez alunos: trezentos e setenta e sete do terceiro ciclo do ensino básico (catorze turmas); seiscentos e sessenta e sete do ensino secundário regular dos cursos científico-humanísticos (vinte turmas); sessenta e seis dos cursos profissionais (três turmas).

A influência da escola não só está relacionada com a sua ética e profissionalismo, mas também com a sua estrutura. O *design* interior oferece um ambiente escolar atrativo e moderno propício à aprendizagem e ao trabalho, com salas equipadas com tecnologias modernas e várias instalações de trabalho para cada tipo de população, assim como áreas de trabalho para alunos e diretores de turma, várias salas de professores, uma cantina, uma sala para a Associação de Estudantes e entre outras. Isto proporciona excelentes condições de trabalho e promove a educação, realçando também as instalações bem como os equipamentos desportivos.

Um dos fatores diferenciadores das restantes instituições é a apreciação pelo trabalho colaborativo, desde o ponto mais alto do seu organograma até o mais baixo, que segue os princípios de uma entidade integradora. Este fator é condicionado pelas suas raízes fundadoras: o seu patrono Doutor Joaquim Carvalho, licenciado em Direito e Filosofia, que se destacou como um dos mais importantes historiadores da cultura filosófica portuguesa.

Relativamente aos espaços para a prática da EF, a escola conta com um pavilhão gimnodesportivo, devidamente equipado para a prática de múltiplas modalidades quer coletivas, quer individuais, em parceria com o Ginásio Clube Figueirense: dois campos exteriores polidesportivos, uma pista de velocidade alcatroada com 5 corredores, uma caixa de areia e a respetiva pista de balanço para o salto em comprimento, um anfiteatro com espaço amplo para a prática de atividade física e ainda um protocolo assinado com a instituição Associação Naval 1893, para a utilização dos dois campos de relva sintética para *futebol de sete* e de *onze*. Por último, possui um grande espaço exterior apropriado para a realização de atividades ao ar livre.

Dado isto, fomos alertados, não só pelo próprio orientador da escola, mas também pelos restantes professores e corpo não docente relativamente às qualidades e dificuldades, que poderíamos encontrar, relativamente aos espaços físicos da escola.

2.2. O grupo de Educação Física.

O grupo de EF foi, assim, constituído por nove professores titulares, bem como três professores estagiários da FCDEF-UC.

No decurso do ano letivo, derivado a convivência diária com os seus membros e participação em diversas atividades de caráter administrativo, como reuniões de departamento e grupo disciplinar, encontramos um excelente ambiente de convívio, criando-se assim condições para formar um grupo coeso com uma capacidade de autonomia elevada, no que respeita a realização de trabalho em equipa.

Desde os primeiros dias de integração no grupo, foi possível notar um comportamento caracterizado por uma notável disponibilidade constante, por parte de todos os professores para com os elementos do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), existindo uma constante partilha de conhecimentos, experiências e saberes, disponibilidade para a ocupação de espaços, o que favoreceu deveras as nossas intervenções pedagógicas, bem como a colaboração nas atividades organizadas pelos mesmos no âmbito do projeto e parcerias educativas.

A pedido do coorientador, fizemos um reconhecimento do meio escolar pelos espaços dirigidos a EF. Após isto, procedemos à organização do ano letivo, realizado com a participação do NEEF e todos os professores do departamento, sempre tendo em conta procedimentos previamente definidos pelo mesmo departamento.

Quanto ao projeto educativo, a escola guia-se por um conjunto de princípios e valores, que julga ser os mais adequados na orientação do seu trabalho para o alcance dos seus objetivos, englobando as atividades letivas, as atividades dos vários corpos constituintes da escola (professores, pessoal administrativo, funcionários e alunos) e a sua área educativa. O principal objetivo da instituição ESJCFF está em oferecer a todos os seus frequentadores, um vasto leque de conhecimentos, competências e habilitações, que possam permitir a exploração de capacidades, fazer parte da comunidade da localidade e arredores, assim como proporcionar um futuro económico, social e cultural sustentável. A entidade escolar, é diferenciada pelo seu profissionalismo, no desempenhar das suas responsabilidades, com o compromisso de desenvolver a sua área educativa, despertando cada vez mais nos seus intervenientes a importância do seu papel, no contexto social e educativo.

De seguida, partimos para a seleção das matérias lecionadas, referenciando as fundamentações, que sustentaram as medidas tomadas, de acordo com a organização e distribuição dos espaços, já estipulada no início do período escolar. Portanto, e de acordo

com as indicações atribuídas aos espaços e atendendo ao definido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), a meteorologia que caracteriza cada época do ano e ainda as modalidades com maior destaque, selecionamos as matérias.

Atendendo à rotação dos espaços, realizámos no total cinco rotações, com a duração aproximada de seis semanas cada uma, a exceção do 3.º período, onde contabilizamos um total de sete semanas. Às instruções para a escolha das matérias coincidiram com o tempo de ocupação destinado para cada espaço, onde era abordada um bloco de matérias diferente de acordo com o espaço ocupado, alterando, sempre que possível, as modalidades coletivas com as individuais. Assim sendo, as matérias abordadas foram as seguintes: Patinagem, Ginástica Artística, Voleibol, Badmínton e Atletismo com corrida de velocidade, corrida de estafetas, salto em comprimento e lançamento do peso. Esta seleção foi realizada com base nas matérias nucleares e alternativas adotadas pela ESJCFF.

Foi, com isto, iniciada a elaboração de diversos documentos que seriam de grande importância como o Plano Anual de Turma, as UD, os Planos de Aula e os respetivos relatórios de reflexão sobre cada aula dada, assim como a recolha de outro tipo de bibliografia, que permitisse um processo pedagógico adequado à realidade e necessidades das turmas, como a distinção dos alunos nos diversos blocos de matérias de acordo com os níveis de ensino *Introdutório, Elementar e Avançado*.

Sermos capazes de conseguir realizar a distribuição dos alunos pelos vários níveis de ensino nos diferentes blocos de matérias, foi um dos desafios mais difíceis de superar, mas, ainda assim, a instituição escolar estava de acordo que este era um procedimento correto para o PEA. Cada aluno tem o seu processamento da informação e programação motora, portanto devemos levar em conta os fatores da atenção, percepção e os diferentes tipos de memória (Silvia & Martini, 2009). Logo, foi essencial considerarmos cada aluno um único PEA.

2.3. Os orientadores.

Respeitando a ideologia de Mesquita, Formosinho, & Machado, (2012) a nossa supervisão pretendeu uma ligação imediata entre o supervisor institucional, o formando e o supervisor cooperante, sempre estabelecendo uma relação hierárquica entre os supervisores e os supervisionados (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Para a nossa supervisão participaram de dois orientadores, como orientador pertencente a instituição FCDEF-UC, o Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama, e como coorientador na ESJCFF o Professor Joaquim Manuel Parracho Alves.

Em relação ao professor Luís Rama, a sua participação foi fundamental nesta parte da formação, pois a sua experiência, conhecimentos, dedicação e disponibilidade ajudou-nos a alcançar várias metas alcançadas com a realização do EP. Além disto, assistiu a aulas nossas, facultando sempre informações retiradas da sua supervisão, para ter conhecimento do nosso desempenho, aconselhando-nos a melhorar as nossas intervenções pedagógicas.

Abordando agora o Professor Joaquim Parracho, de acordo com as suas diferentes funções e responsabilidades, salientamos o acompanhamento incansável durante o decurso das aulas e fora do contexto das mesmas, onde, no final de cada aula e nas reuniões de estágio, recorria a identificação dos procedimentos menos conseguidos e das intervenções pedagógicas menos positivas, propondo estratégias apropriadas conforme às nossas dificuldades. Este foi o aspeto o mais importante, durante toda a nossa formação, que com o contributo das informações, conseguimos aperfeiçoar o papel de docente e conseguimos evoluir em outras atividades inerentes ao EP.

Para além de este acompanhamento, no processo de adoção de metodologias adequadas para a avaliação, assim como a construção de instrumentos para este efeito, o professor coorientador mostrou-se totalmente disponível para nos auxiliar, facultando, ainda um modelo seu de avaliação, utilizado na UD de voleibol para o Ensino Básico, que serviu de grande auxílio para proceder às avaliações nos diferentes blocos de matérias.

2.4. Caracterização da Turma.

De acordo com o sorteio elaborado dentro do NEEF na primeira reunião realizada a nove de setembro de dois mil e vinte, o acompanhamento destinado a turma A do 8.º ano de escolaridade, cuja constituição era formada por vinte alunos: catorze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Parte dos alunos tinham treze anos de idade e dois alunos com catorze anos.

Neste sentido, não mostrou ser uma turma muito problemática a nível do comportamental, embora, por vezes, fosse necessário tomar medidas mais rígidas sobre comportamentos de desvio ou indisciplina. Grande parte dos alunos tem uma boa capacidade de concentração, adquirindo com alguma facilidade os conteúdos a serem ensinados e os objetivos propostos para cada UD. Desde o início das aulas, que a turma apresentou dificuldades na criação de rotinas relativas à pontualidade, às tarefas de instrução e transição entre exercícios.

No entanto, em relação à assiduidade, esta é assumida por todos os alunos, ainda que, em situações pontuais, certos alunos falem ou não realizem a aula de Educação Física devido a motivos de força maior.

A turma tem três repetentes, nenhum a repetir o oitavo ano: os três alunos tiveram retenções em anos de escolaridade anteriores.

No oitavo A, foi possível identificar subgrupos diferenciados, os alunos residem em onze freguesias diferentes (Alhadas, Alqueidão, Buarcos e São Julião, Ferreira-a-Nova, Lavos, Moinhos da Gândara, Paião, Quiaios, São Pedro, Tavadere, Vila Verde) e provieram todos do sétimo A, à exceção de uma aluna, que proveio da escola de Buarcos. Apesar disso, o relacionamento nas aulas entre os alunos não foi o melhor, dado que, por diversas ocasiões, determinados alunos apresentavam objeções para trabalhar em conjunto. No entanto, esta situação foi melhorando, e com a estratégia de variar os membros constituintes dos grupos, foi possível criar um espírito de união e de entreajuda entre todos os colegas de turma.

No que diz respeito às capacidades físicas e habilidades motoras, verificou-se uma grande heterogeneidade. Por um lado, um grupo (reduzido) de alunos que demonstrou habilidades evoluídas em determinadas matérias, por outro, um grupo de alunos que, mesmo conseguindo realizar uma habilidade, esforçavam-se na tentativa de melhorar, e ainda houve um grupo de alunos que, além de possuir dificuldades na maior parte das matérias, não demonstrava grande interesse em querer aprender.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por grupos de nível de ensino nos diferentes blocos.

	Blocos de Matérias	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
1º Período	Patinagem	14	6	0
	Ginástica Artística	14	6	0
2º Período	Voleibol	16	4	0
	Badmínton	17	3	0

Segundo estes resultados encontrados na turma, exigiu um trabalho dedicado e de entrega completa dado ao elevado número de alunos que se encontravam no nível introdutório nas várias matérias. Por outro lado, foi possível confirmar que a maioria dos alunos partilha o gosto comum pela prática das aulas da disciplina de EF, o que foi um fator de grande incentivo na aplicação das suas competências pedagógicas.

Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.

1. Atividades Desenvolvidas.

O EP trouxe consigo o aperfeiçoamento das competências, adquiridas no seu período antecedente e a aquisição de outras novas competências, durante o decorrer do mesmo, que servem para o professor estar capacitado, de forma mais rigorosa, na hora aplicar o PEA adotado. Como tal, o acompanhamento anual junto com uma turma, ajudou-nos a desenvolver conhecimentos cruciais da disciplina e saberes transversais e multidisciplinares, apropriados ao nível de escolaridade, que, neste caso, foi o Ensino Básico.

Na prática da pedagogia da disciplina de EF, as suas atividades podem ser divididas em três competências de ensino fundamentais, nomeadamente: o Planeamento de Ensino, a Condução do Ensino (aplicação) e a Avaliação.

1.1. Planeamento

Como todo planeamento exigente, nele devem estar presentes a organização, sistematização, previsão, decisão, entre outras características que fazem dele um excelente meio de ação. Por isso, e em contexto escolar, planejar é descrever o que deve ser ensinado, de que forma vai ser ensinado e o tempo disponível para tal, distribuindo-o pelos diferentes blocos de matérias, assim como estabelecendo previsões para que os alunos adquiram os conhecimentos e as aprendizagens de uma forma sólida. Aqui, é onde estão descritos os objetivos educacionais, as metodologias planeadas para as aulas, o estabelecimento dos recursos, que vão ser necessários e a condução do processo avaliativo relativamente à evolução dos alunos.

Sobre o planeamento, seguimos o procedimento de Belo, (2011) respondendo aos tópicos: “como, porquê e quando”; para argumentar as ações e decisões tomadas. Portanto, demos às respostas, através de uma argumentação segura, já que entendemos ser os tópicos básicos para a realização de um planeamento adequado.

Na EF, para proceder corretamente a um planeamento no âmbito educativo da disciplina, é essencial ter um conhecimento abrangente do meio escolar, dos recursos humanos, espaciais e materiais a disposição; do PNEF e as suas orientações para o ano de escolaridade e o domínio dos conhecimentos e das habilidades motoras das matérias selecionadas.

De maneira a conduzir coerentemente o PEA, surgem três documentos característicos do planeamento que são: o Plano Anual de Turma – representa a descrição do trabalho desenvolvido durante o período anual de um ano letivo; as UD – documento que representa

todo o processo utilizado no ensino de um bloco de matéria; e o Plano de Aula, documento para o professor preparar de forma coesa e guiada os momentos de aula.

1.1.1. Plano Anual

Este é elaborado conforme o progresso dos alunos e pode, em qualquer momento, ser ajustado ou modificado, de acordo com as necessidades que o docente foi encontrando ao longo do decorrer das aulas e relativamente aos recursos ao seu dispor consoante a modalidade a ser abordada em cada bloco. Também como já foi referenciado anteriormente, a evolução, o desempenho motor e a capacidade cognitiva de cada aluno é diferente, o que leva a implementação de aprendizagens diferentes, que condicionam este processo.

Elaboramos o Plano Anual, com o intuito de estabelecer uma sequência lógica e organizada dos blocos de matérias com os respetivos conteúdos a lecionar de acordo com o indicado no PNEF, com o objetivo de transmitir os conhecimentos aprendizagens motoras sob uma orientação adequada à realidade das turmas, tendo em conta as suas necessidades.

Como o primeiro período implicou um reconhecimento e um processo de adaptação à escola, especialmente à sua filosofia de funcionamento e estrutura física, inicialmente optamos por criar algumas rotinas, que promovessem o bom funcionamento das aulas, estabelecendo regras de funcionamento, capaz de estimular uma harmonia nas relações entre alunos e entre aluno e professor, isto porque entramos numa dimensão quase desconhecida.

Tudo isto implicou que, previamente, fizéssemos uma análise do PNEF, para, assim, planear conforme os seus objetivos, orientações e normas. Procedemos também a uma análise do Regulamento Interno da escola e conseqüente análise do seu Projeto Educativo, sem esquecer a familiarização com o Regulamento do grupo de EF.

Assim, passámos à elaboração dos documentos relacionados com a caracterização da escola inserida no respetivo meio. Efetuámos, também, junto com o pessoal funcionário do pavilhão, um levantamento dos recursos disponíveis para a prática da EF. Por último e já com algum conhecimento sobre os alunos, efetuámos a caracterização das turmas identificando as necessidades, pontos fortes e pontos menos favoráveis.

Atendendo sempre a uma ordem lógica, identificámos os blocos de matéria a abordar durante os períodos letivos, de acordo com as seguintes componentes: caracterização do meio escolar; hábitos e cultura sobre a atividade física, exercício e desporto; a rotação dos espaços; os recursos humanos, espaciais e materiais; a informação recolhida conforme a realização da caracterização da turma; o tipo de modalidade desportiva, atendendo à sua participação, se era individual ou coletiva; o número de aulas disponíveis para cada

bloco; as previsões climatéricas de cada altura do ano; os objetivos e as finalidades da disciplina; o plano anual de atividades e, finalmente, as orientações do departamento.

Após tudo estar calendarizado com a devida definição dos blocos a abordar, definimos os objetivos a prazo do ano letivo de forma geral e específica, igualmente este procedimento foi feito de acordo com as estratégias de ensino adotadas e as intervenções pedagógicas, que auxiliam o cumprimento eficiente e eficaz de cada UD.

Salientámos, também, que, dentro deste processo está incluída a avaliação, consoante os seus diferentes momentos: avaliação inicial (AI), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS); e também a descrição das várias funções didáticas (Introdução, Exercitação e Consolidação) nos seus aspetos práticos e teóricos.

Elaborámos a distribuição das matérias, através de uma periodização por blocos, o que nos facultou algumas vantagens. O planeamento e a intervenção como professores foi mais simplificada e mais precisa na identificação dos recursos e materiais a serem utilizados; proporcionou, ao aluno, um método mais simples de adquirir os conhecimentos e habilidades motoras, na fase inicial do domínio das matérias e a abordagem de só um tipo de matéria em cada aula. Olhando para os efeitos que esta periodização causa nas aprendizagens dos alunos, como cada matéria é abordada num período mínimo de um mês, não fornece tempo suficiente para a consolidação dos conteúdos abordados, apenas consolidam as aprendizagens básicas e desenvolvem minimamente às capacidades motoras, porque, quando os alunos atingem o tempo de maior evolução, o período da UD estava praticamente esgotado, o que dificulta as aprendizagens, dado que estas não eram novamente abordadas.

As características, que definem a composição do plano anual, deu-nos diversos contratempos, já que para a sua extensa laboração, foi necessário refletir sobre os seus aspetos. Para isto, decidimos adotar a seguinte ideologia: elaborar o documento no primeiro período, já que as informações que o caracterizam ainda estavam presentes graças a reuniões formais e informais com os recursos humanos competentes para a sua realização. Ao longo do tempo, conforme a realidade que íamos encontrando, procedíamos às devidas alterações e adaptações para que estivesse o mais transparente e coerente possível com o vivenciado.

1.1.2. Unidades Didáticas.

As UD são ferramentas fundamentais para o estagiário na hora de desempenhar o papel de professor que fazem parte do plano anual, quer isto dizer que, são unidades que caracterizam o processo pedagógico, sustentado por um conjunto de aulas, que dão o seu

contributo para o cumprimento de objetivos circunscritos, através de etapas claras e distintas entre si, de acordo com as suas aprendizagens a ensinar.

A criação dos documentos relativos as UD seguem-se após a realização do planeamento e destinam-se ao contributo educativo no PEA, estipulando pressupostos para prática do ensino das matérias, trabalho respeitador de uma lógica contínua e sistemática que abrange a educação e permite uma melhor rentabilização do tempo.

Ao realizar as UD seguimos as características de Pais, (2012), onde descrevemos as opções metodológico-estratégicas utilizadas para relacionar a seleção do conteúdo programático, a seleção de uma unidade temática e a definição dos elementos que a integram, como forma de proporcionar abordagens técnico-pedagógicas e o conhecimento de uma determinada área, onde todos os processos necessários se articulam.

Construímos, individualmente, os documentos de UD relativos aos diferentes blocos de matérias com a partilha de sugestões entre todos, onde estabelecemos os objetivos específicos pretendidos e as funções didáticas de cada aula sempre de acordo a estruturação e método didático pedagógico de cada bloco.

Para poder elaborar as UD, tivemos em conta o desempenho inicial da turma, através da aplicação da Avaliação Inicial, a qual nos permitiu a recolha de dados sobre a situação pedagógica dos alunos, para com isto, proceder à escolha e aos ajustes dos conteúdos a serem lecionados, atendendo às orientações do PNEF em cada matéria.

Com o final da aplicação da Avaliação Inicial e devida análise dos resultados obtidos, os objetivos de aprendizagem para o terceiro ciclo do Ensino Básico, de acordo com o PNEF, os recursos disponíveis quer humanos, espaciais e temporais, estabelecemos os conteúdos juntamente com os objetivos específicos a lecionar em cada bloco.

Com a ajuda da realização de um quadro de Extensão e Sequência de Conteúdos de Vickers, (1990), os conteúdos a serem lecionados foram definidos nesse quadro, sendo distribuídos ao longo das aulas disponíveis para cada bloco de matéria, com a correspondente função didática, consoante o número da aula. Desta forma, as aprendizagens eram transmitidas, respeitando a lógica do mais simples para o mais complexo, tendo sempre em consideração a capacidade dos alunos, ou seja, que os objetivos específicos a serem alcançados não fossem para além das possibilidades dos alunos.

De um modo geral, seguimos às seguintes componentes temáticas: Caracterização da Modalidade, Caracterização dos Recursos (humanos, espaciais e materiais), Modelo de ensino adotado, Avaliação (Inicial, Formativa e Sumativa), objetivos da UD, quadro com a

Extensão e Sequência de Conteúdos, as estratégias pedagógicas adotadas e no final a Reflexão Crítica de todo o trabalho desenvolvido na UD.

A grande dificuldade, que encontramos, no momento da elaboração destes documentos, foi relativamente à estipulação da sequência dos conteúdos, dado que, em algumas ocasiões, foi preciso recorrer a ajustamentos e modificações dos mesmos e dos objetivos específicos, porque os alunos mostravam mais ou menos capacidade de aprendizagem, de acordo com o analisado na AI, ou pelo facto do recurso temporal da UD ser alterado, ou a identificação dos alunos pelos níveis de ensino não foi a melhor no momento da AI.

1.1.3. Plano de Aula

A construção de planos de aula revelou ser uma ferramenta crucial para realização e condução das aulas, sendo a tarefa que teve mais frequência de realização. Este documento está ligado, diretamente, ao planeamento na forma mais micro da prática pedagógica da EF.

Aproveitando o modelo fornecido pela FCDEF-UC no primeiro ano do MEEFEBS, e, com as recomendações do coorientador, decidimos adotá-lo, procedendo a modificações necessárias. A sua estrutura foi de fácil aplicação e revelou ser um documento de fácil compreensão, através de uma escrita objetiva. Nele encontram-se as tarefas a realizar, a organização, a descrição e a sequência dos exercícios e tarefas, os objetivos específicos da aula, as componentes críticas dos conteúdos e por fim os critérios de êxito de cada tarefa.

Existem inúmeras estruturas que caracterizam um plano de aula. Neste caso influenciámo-nos pela estrutura de Évora, (2005): “a) parte preparatória...; b) parte principal...; c) parte final...”. Com isto, cada parte sofreu a alteração na sua designação passando a: a) Parte Inicial; b) Parte Fundamental; c) Parte Final (Évora, 2005).

A parte inicial representava a ligação entre as aulas anteriores e a preparação para a aula presente, onde apresentávamos os seus objetivos, procedíamos ao registo de presenças e à realização de exercícios para aquecimento geral ou específico para predispor os alunos para a realização das tarefas seguintes com o aumento da temperatura corporal e mobilização funcional. Na parte fundamental, descrevíamos as tarefas planeadas, que atendiam os objetivos específicos da aula, sendo esta parte o momento que mais promoveu o PEA coerente, a Extensão e Sequência de Conteúdos da UD. As principais características que distinguem este fragmento dos restantes são: a sua duração (mais tempo), a maior intensidade nos exercícios, o maior empenho motor e o superior fornecimento de FB. Finalizando a descrição do plano de aula, a parte derradeira remetia para o “Retorno a

Calma” e realização de uma preleção/reflexão final da aula, onde tínhamos por hábito realizar alongamentos dinâmicos (método mais utilizado) ou alongamentos estáticos, ou recuperação ativa para retoma dos níveis normais de metabolismo; conseqüentemente, fazíamos também uma palestra final onde procedíamos a um breve questionamento para saber se os alunos captaram as aprendizagens facultadas e fornecia a partilha de elogios de alunos para alunos e de professor para alunos. De salientar que esta aplicação de elogios foi proposta pelo coorientador e aceite para a nossa formação, para a observar os seus efeitos e cultivar uma atitude positiva nos alunos, no momento de elogiar e reconhecer o esforço dos colegas. Graças a isto, verificamos que os alunos estavam atentos ao trabalho realizado dos companheiros esforçavam-se, tanto a nível disciplinar como motor, para, no final da aula, alcançarem o reconhecimento do professor e dos restantes companheiros.

Apesar do plano de aula ser um dos principais recursos ao qual recorreremos para a condução da aula, surgiram dificuldades na sua elaboração, nos primeiros tempos, devido a falta de experiência, que, com o decorrer das aulas foi-se aprimorando. As dificuldades que sentimos referem-se à gestão do tempo de aula; a escolha e programação dos exercícios adequados conforme o nível de ensino e a função didática da aula; programar os exercícios de forma a fornecer o maior tempo de prática possível; e a utilização de estratégias e métodos, que permitissem aos alunos progredirem nas suas pedagogias.

Por isso, e dado a heterogeneidade da turma, foi fulcral planear tarefas adequadas a cada nível de ensino, de acordo com uma estrutura lógica, que promovesse um PEA adequado para todos. O procedimento de fazer a distinção dos alunos pelos diferentes níveis de ensino foi uma das grandes barreiras, isto porque, em alguns momentos, os alunos do nível preliminar viam-se injustiçados, por não poderem realizar os exercícios ou as designações orientadoras do nível elementar. Como resolução, colocávamos à prova os alunos do nível introdutório com as estratégias do nível básico e raramente alcançavam o sucesso. Por exemplo, num jogo de badmínton de singulares, os alunos mais avançados acabavam por vencer o adversário por uma larga vantagem, dando a entender que para estar no nível superior, era preciso superar aquele onde se encontravam. Desta forma, este foi o procedimento pedagógico mais adequado que pensamos ser mais sensato aplicar a resolução do problema: os alunos com dificuldades devem exercitar as suas aprendizagens, e os mais avançados devem ajudá-los a progredir com ajuda dos seus conhecimentos e experiência.

Com o tempo, a experiência ia aumentando, o que permitiu tornar mais simples a planificação das aulas, incluindo a diferenciação pedagógica e, obviamente, a melhoria na

intervenção pedagógica. Com o domínio gradual da instrução, organização e fornecimento de FB, a prática motora nas aulas foi cada vez mais rentabilizada, alterando as condições dos exercícios, de acordo com o seu desenvolvimento de competências apresentadas pelos alunos.

Assis, Barros, & Cardoso, (2013) defendem que o plano de aula deve ser flexível, (pois o que estava planejado pode não vir a ser executado e o que não estava planejado pode ser muito útil para o momento da aula) sem nunca ignorar os objetivos, anteriormente estabelecidos (Assis, Barros, & Cardoso, 2013). Por isso, os nossos planos eram realizados atendendo a estas características para, em certos momentos da aula, sermos capazes de agilizá-lo e adaptá-lo as circunstâncias.

Inicialmente, as justificações de todas as opções tomadas estavam descritas na parte final do plano, mas com a sugestão do coorientador e concordância da nossa parte, a justificação passou a tomar o lugar da parte inicial do plano, de modo a facilitar a sua consulta e compreensão. Referíamos nesta parte as razões da seleção dos exercícios, assim como a sua sequência, mas também os argumentos, que justificavam as estratégias adotadas para cada aula, consoante os objetivos específicos estabelecidos. Isto permitiu-nos, não só refletir sobre as decisões tomadas, mas também ter uma opinião crítica construtiva sobre elas.

No fim de cada aula dada, cumpríamos a realização da análise crítica reflexiva da nossa prestação, mencionando os pontos positivos e negativos, as dificuldades sentidas e referindo o que devíamos melhorar para as próximas aulas. Como existiram aulas em que algumas tarefas aplicadas não resultaram como pretendido, procedemos a decisões de ajustamento de forma rápida e eficaz não perturbando o bom funcionamento, que não estavam descritas no plano de aula, mas que garantiam a progressão pedagógica dos alunos. Também foi necessário, algumas vezes, excluirmos exercícios por não surtirem o efeito desejado. Este tipo de situação surgiu várias vezes, o que é perfeitamente normal e permitiu-nos aprender com os erros e evoluir a capacidade de ajustar conforme as adversidades encontradas. Logo, a organização do plano de aula deve ter sempre em consideração fatores de caráter prévio.

1.2. Realização

Após conclusão da elaboração do plano anual, já estavam reunidos os requisitos para passarmos à sua aplicação, principiando pela intervenção pedagógica no respetivo PEA. Esta etapa é caracterizada por ser um dos maiores desafios, mas que por outro lado, é uma das

etapas mais motivadoras e marcantes, já que se trata da implementação da metodologia usada para a condução do processo de ensino, de acordo com os objetivos e as estratégias, previamente, planeadas para a prática pedagógica.

Na aplicação da planificação, existe um grupo de técnicas didáticas, que suportam a intervenção pedagógica do professor, de acordo com a seguinte taxonomia constituída por cinco dimensões no total: Instrução, Gestão, Clima, Disciplina e Decisões de Ajustamento. Fazemos, também, referência nesta parte ao trabalho a distância realizado na escola.

1.2.1. Dimensão Instrução.

Uma das principais bases, que sustenta todo um PEA é a comunicação clara, coerente e objetiva entre todos os seus intervenientes, mas a relação mais importante para isto é a estabelecida do professor para com os alunos, que garante uma intervenção eficaz neste processo.

Esta dimensão concentra em si todos os comportamentos e estratégias que são utilizados como intervenção pedagógica, fazendo parte da lista de recursos do professor para passar informação de forma clara, sucinta e com significado. Além de incluir estes aspetos, ainda se inserem as técnicas de intervenção pedagógica relativamente à preleção, o questionamento, à demonstração e ao FB. Ao longo do tempo, esta dimensão foi-se revelando como um domínio complexo, porque implicou elevar uma maior capacidade de reflexão crítica e argumentada das aprendizagens, no período pós aulas.

Através do recurso à instrução, o NEEF concluiu que os resultados alcançados foram positivos, através do aumento das capacidades para transmitir informação e os conhecimentos de modo adequado, sintético e coerente. Desta forma, procurámos, dia após dia, incrementar as habilitações para tornar a relação professor/alunos mais dinâmica.

Abordando as preleções, o momento da sua realização era mais comum no início e no fim das aulas. A parte inicial referia-se a uma breve apresentação de todo o trabalho que íamos desenvolver, ao longo da aula e os objetivos específicos estipulados com a sua realização. Em algumas ocasiões, utilizámos este momento para formar grupos de trabalho, ou distinguir níveis de ensino, ou equipas para jogos. Já na parte final, dizia respeito à realização do balanço geral da aula, onde aplicávamos o questionamento para consolidar os conteúdos abordados e a transmissão da nossa perspetiva sobre o empenho e aproveitamento. Não menos importante e como já referido anteriormente, aproveitávamos este momento para promover o elogio. Resumidamente, procedíamos aos respetivos

enaltecimentos e os alunos também tinham o direito de o fazer para com os companheiros. Desta forma, criámos hábitos de cooperação social e incentivo ao elogio partilhado.

O momento mais propício para o treino e desenvolvimento do FB foi durante a parte fundamental das aulas, através do controlo disciplinar e motor dos alunos, em que um dos aspetos melhorados depressa foi a quantidade e a qualidade relativamente ao sentido individual ou em grupo de caráter pertinente ou redundante.

Como se sabe, o FB auxilia fortemente o docente na condução do PEA. É por isto que Ferraz, (2013) defende com o seu estudo que o “FB é importante porque ajuda-os a melhorar as suas performances posteriores.” (Ferraz, 2013). Dado isto, o aluno, ao manifestar uma tarefa motora, fornecíamos-lhe um conjunto de informações adequadas, que o ajudassem, não só a ter uma noção sobre o seu estado de aprendizagem, mas também a evoluir e desempenhar a mesma tarefa, de uma forma mais próxima do que é pretendido. Esta é uma das razões fundamentais para a transmissão do FB na EF, e, com isto, tentamos ser claros na comunicação e procedíamos a observações analíticas do aluno para assegurar a compreensão da nossa mensagem.

Durante o cumprimento das aulas, mantivemos a preocupação da utilização de vários tipos de FB com os respetivos objetivos diferenciados, falámos do FB descritivo como informação do conhecimento dos aspetos a melhorar por parte do discente, o FB avaliativo transmitido maioritariamente no carácter positivo, como reforço das suas diferentes prestações e o FB prescritivo, onde fornecíamos informações adequadas para que aperfeiçoasse o seu desempenho motor nos vários conteúdos lecionados.

Existe, ainda, a referência de que este instrumento, quanto à sua direção e forma, a maior parte das vezes, optávamos para o aluno (em individual) sob a forma auditivo-visual, com a finalidade de ajudar a aplicar uma resposta adequada às dificuldades que iam encontrando. Ainda assim, sempre que verificávamos um erro comum generalizado por um grupo ou pela turma a direção mudava, muitas vezes, com o objetivo de corrigirmos alguma tarefa que, a maior parte dos alunos estava a executar de forma errada, ou alguma componente crítica, que, no geral, estava a ser mal executada a nível motor. Para a superação das capacidades e dificuldades dos alunos, optávamos por recorrer maioritariamente a intervenção com o aluno, o que requeria uma supervisão mais permanente.

Passando agora para a demonstração, que foi um recurso inúmeras vezes aplicado, principalmente, quando apresentávamos novos conteúdos, dando a oportunidade aos alunos de aprenderem sob a observação – imitação, demonstrando os conteúdos de forma parcial

ou total, incluindo a utilização de uma linguagem própria e credível para descrever as componentes críticas do gesto motor em causa. A demonstração foi comum, antes e durante a realização dos exercícios, que permitiam a introdução e exercitação dos conteúdos. Antes da tarefa era com intuito de informarmos como eram realizadas habilidades motoras pretendidas, durante era com o intuito de, após observar e identificar as incorreções, recorreremos às demonstrações adequadas que possibilitassem uma noção correta da execução do gesto motor, respeitando os seus aspetos técnicos. Por outro lado, recorriamos à comparação entre o desempenho do estudante com o desempenho do professor, para criar uma perspetiva mais detalhada das imperfeições sobre a execução das tarefas. Como na perspetiva dos alunos, o professor é visto como o modelo, “exemplar”, a maioria das demonstrações eram elaboradas pelos docentes, mas, sempre que era possível e existisse o caso de um aluno dominar os conteúdos, recorriamos ao mesmo como agente de ensino para executar as demonstrações, inclusive quando o conteúdo não era dominado pelo professor.

Como é comum na fase inicial do período de estágio, apresentamos algumas fragilidades nesta dimensão. Uma delas foi a qualidade da informação transmitida, pois a linguagem era pouco objetiva e a pronúncia das palavras era rápida devido a preocupação de economizar o tempo, o que prejudicava a compreensão das mensagens. Como o EP é um período de formação, aproveitamos para aumentar as capacidades e conhecimentos na inserção do papel de professor, mas também corrigimos as características menos conseguidas. Assim, ao longo do seu desenvolvimento, a utilização de uma linguagem mais clara, objetiva, pausada e compreensível foi melhorando, embora reconhecemos que ainda há muito para aprender em todos os aspetos desta dimensão.

1.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica

Um controlo eficaz da turma permite planejar às aulas para corresponder às necessidades, interesses e níveis de capacidade dos alunos (Gallahue, 2008). Esta defesa do autor caracteriza uma gestão adequada da aula e foi ao encontro das nossas metodologias de gestão utilizadas. Este rigor assegurou-nos uma intervenção objetiva nas aulas para que decorressem fluidamente, economizando as transições de tarefas e aumentando o tempo de prática. Mas reconhecemos que há muito que aprender sobre estes aspetos

Na fase prematura do EP, o planeamento, a organização e o cumprimento do plano de aula acabaram por vir a ser outras dificuldades acrescidas, mais propriamente na gestão do tempo das instruções, demonstrações, transições e organização de espaços e tarefas. Desta forma, o EP ofereceu-nos excelentes experiências, as quais facilitaram a elaboração de

planos de aula e consequente gestão, durante a sua aplicação prática. Por isto, passámos a valorizar mais o tempo prático para a produtividade de trabalho, durante a realização das tarefas. Quando verificávamos que os alunos estavam motivados com alguma atividade, com empenho e aproveitamento, de um modo consciente, o tempo da mesma era alargado para obter mais produtividade sobre o seu objetivo específico.

Na ajuda do desenvolvimento das competências de gestão pedagógica e de aula, as medidas que facilitaram as nossas intervenções foram: distribuímos previamente o material pelos espaços planeados, antes de a aula começar, no caso do espaço ser ocupado por outro professor, levávamos todo o material necessário para junto do mesmo e aproveitávamos o material já utilizado; geríamos o tempo das instruções; definíamos, previamente, os grupos de trabalho, equipas e quadros competitivos; planeávamos a aula, de forma a facilitar a sua organização e a rentabilização dos espaços; implementámos medidas disciplinares, que permitissem transições rápidas entre tarefas, por exemplo, alunos, que não faziam aula, ajudavam o professor a organizar o material da tarefa seguinte; e, finalmente, organizámos medidas de segurança que não colocassem em risco o bom funcionamento da aula e a integridade física dos alunos e dos professores.

No momento de elaborar o plano de aula, estipulávamos as previsões de tempos para cada tarefa, assim, conseguíamos fazer uma gestão coerente do tempo, e à medida que aprendíamos a ser professores, economizávamos mais as preleções, instruções e transições.

Além dos métodos acima mencionados, estabelecemos outras estratégias as quais foram: verificação do estado do material a ser utilizado; utilização de gestos sinaléticos para a comunicação não-verbal; durante as descrições das tarefas, as bolas ou outro tipo de utensílio didático, tinham que estar debaixo do braço, ou no chão, em segurança; a posição do professor tinha que garantir que todos os seus alunos estivessem no seu campo de visão. Desde o início do ano letivo, manifestámos constante preocupação em estarmos presentes na escola trinta ou sessenta minutos antes da aula, para evitar falhas na condução do momento pedagógico e garantir a disposição de todos os recursos que vão ser utilizados. Deste modo, recorriámos à partilha de opiniões críticas sobre a abordagem de diferentes exercícios, assim como debatíamos a gestão do espaço e do material. Além disto, apelámos aos professores para deixarem os alunos saírem cinco minutos mais cedo da aula anterior, quando não existia intervalo entre as duas disciplinas.

Para evitar o atraso na presença da aula de EF tomámos as seguintes medidas: à segunda-feira como os alunos não tinham intervalo, tinham tolerância de sete minutos (de atraso), sendo que a aula se iniciava o mais tardar às doze e cinquenta e dois; à

À terça-feira e com a existência de intervalo, a tolerância para presença atrasada era de cinco minutos, dando início à aula às doze e cinco. Com isto, a cada três faltas de pontualidade, era registada uma falta de presença. Estas medidas mostraram ser compensadoras e foi possível verificar melhorias no comportamento ao nível da pontualidade.

Implementámos, também, uma linguagem sinalética e sinais sonoros para captar a atenção. Quando os alunos ouviam o professor a dizer “parou” eles tinham que estar estáticos, no lugar onde se encontravam, entendendo, assim, que esse momento era destinado a uma instrução ou fornecimento de FB para um grupo ou turma em geral. Para sinalética, batíamos palmas para finalizar o exercício e estendíamos o braço no ar, fazendo uma contagem regressiva de cinco segundos (tempo disponível para os alunos virem junto ao professor).

A maior preocupação foi: durante a construção do plano de aula, no tempo prático de intervenção pedagógica, ter sempre todos os seus alunos no seu campo visual, mantendo todos os alunos baixo a nossa supervisão. Esta medida nem sempre foi bem-sucedida. Em certos momentos, fornecíamos FB individual, alguns alunos aproveitavam para manifestar comportamentos fora da tarefa, de desvio e de indisciplina.

Como é comum na EF, houve alunos que não participavam na aula por impedimentos físicos: alguns entregando o atestado médico e outros por esquecimento do equipamento. Estes alunos: acompanhavam sempre o professor para estarem debaixo da sua supervisão, facultavam apoio nas montagens dos espaços e materiais, auxiliavam os colegas de turma com maiores dificuldades, assumiam o papel de árbitro o que lhes permitia desenvolver e abordar os conteúdos das matérias no seu aspeto teórico (regulamentos) e auxiliavam na organização dos exercícios. Em caso de não terem disponibilidade para desempenharem essas funções, os alunos realizavam um relatório de aula, desempenhando um papel ativo na aprendizagem das matérias e aumento, assim, o conhecimento.

Como é normal, ao longo desenvolvimento do EP, a dimensão da gestão ia evoluindo, e, graças à aplicação das estratégias ditadas anteriormente e não só, elas facilitaram o nosso rendimento como professores, maximizando o tempo de prática, que é um ponto fundamental para os alunos no seu PEA.

1.2.3. Dimensão Ambiente de ensino.

Com o objetivo de aplicar um PEA bem sustentando e adequado à realidade encontrada na escola mais propriamente na turma, a dimensão ambiente é um ponto essencial. Graças à criação de um ambiente favorável ao ensino, onde todos os seus requisitos são cumpridos, é que o professor alcança o estabelecimento de relações pedagógicas com todo o corpo constituente e, principalmente, com os seus alunos. Por esta razão, esta dimensão refere-se a características de interações pessoais e humanas, consoante o ambiente escolar.

Assim, durante o lecionar das aulas foi crucial melhorar os níveis de motivação e trabalho motor dos respetivos alunos, para, assim, criar um ambiente pedagógico agradável, apoiando-os a entregarem-se da melhor forma a prática da disciplina. Com isto, o fator que fez a diferença nesta dimensão foi o estabelecimento de uma relação positiva, partilhando experiências de ensino, tendo em conta o papel do aluno e papel do professor.

Graças a este tipo de relacionamento, foi possível observar que o ambiente, ao longo do tempo, ia melhorando. Com o decorrer do EP, foi aumentado a empatia mútua entre os intervenientes. Apesar disto, existiram momentos em que alguns alunos apresentaram comportamentos e atitudes menos positivas, mas que nunca puseram em causa uma boa relação. O professor manifestou sempre o seu objetivo em criar laços de amizade com todos os seus alunos, mesmo sabendo que alguns não tinham esse propósito.

1.2.4. Dimensão Disciplina.

Foram abordadas as dimensões de gestão de aula e dimensão clima. Relativamente à dimensão da disciplina, ela está literalmente ligada às duas dimensões anteriormente indicadas.

Para prevenirmos problemas no NEEF delimitámos os critérios que determinaram o que é um comportamento disciplinado ou indisciplinado, porque sabíamos que, sem a definição desses critérios, era difícil percebermos quando é que um comportamento era aceitável ou não. A definição das regras não passou só pelo NEEF. Como valorizamos o papel ativo do aluno no PEA, permitimos-lhes a participação direta no debate do que é e o que não é um comportamento adequado. Desta forma, as decisões eram observadas pelos alunos como algo pelo qual também foram responsabilizados, devendo estes identificar-se com elas, para não ser só um aspeto fundamentado, exclusivamente, pelo professor.

Contudo, os nossos princípios de intervenção pedagógica na dimensão disciplina foram totalmente ao encontro dos procedimentos de Onofre, (1995):

- “Garantir que os alunos respeitem as regras de conduta estabelecidas;
- Garantir que as regras estabelecidas para a aula respeitem quer as opiniões e ideias dos alunos, quer do professor;
- Garantir um clima positivo no controlo da disciplina na aula;
- Garantir que os alunos sintam que o professor reconhece que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas;
- Garantir que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários as regras de conduta estabelecidas, quando aliciados pelos colegas, a fazê-lo;
- Garantir que os alunos reconheçam como positivo a utilização do comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas;
- Garantir que os alunos sejam verdadeiros na análise dos seus comportamentos, quando infringem as regras de conduta estabelecidas;
- Garantir que os eventuais castigos não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos tem pela atividade física;
- Garantir que os alunos não voltem a adotar um comportamento contrário;
- Garantir que os alunos reconheçam as razões da reação do comportamento do professor aos comportamentos que não estão de acordo com as regras de conduta estabelecidas.” (Onofre, 1995).

Ao longo do ano, a turma do oitavo A manifestou alguns comportamentos fora da tarefa e desrespeitadores das regras de conduta estabelecidas para as aulas, como por exemplo, a conversa paralela, durante as instruções e a distração e falta de empenho nas atividades. Conquanto, a turma, de um modo geral, tinha um comportamento adequado, embora, em algumas situações, tivemos de recorrer à punição. A maior dificuldade encontrada na turma do oitavo A foi conseguir captar, totalmente, a atenção dos alunos. Durante as preleções e a instruções dos exercícios, muitos alunos aproveitavam estes momentos para estabelecer conversas paralelas, observar outras coisas fora do espaço de aula (brincadeiras típicas destas idades) e não colocar o olhar dirigido para o professor. Estes pormenores foram, precocemente, identificados e para atenuá-los, recorremos a várias medidas. Quando verificávamos que algum aluno não estava a ter o comportamento adequado, interpelávamo-lo para que repetisse as informações que estavam a ser transmitidas. O que acontecia muitas vezes era os alunos não saberem responder, por não estarem atentos. Outra estratégia foi, durante as demonstrações, quando verificávamos um aluno com um comportamento desadequado, era-lhe solicitado que encarnasse o papel de

professor, para que, assim, demonstrasse à turma toda o que se pretendia ensinar com a demonstração, sendo uma experiência controladora do comportamento. Durante a parte prática, para o controlo da indisciplina, quando observávamos um aluno a ter comportamentos fora da conduta adequada, era convidado a sentar-se isolado nos bancos sucos para acalmar e voltar à aula quando solicitado. Como a turma era satisfatoriamente bem comportada, nunca foi necessário recorrer a punições mais sérias do que as mencionadas.

Foi benéfico ficarmos com turmas com boa conduta, no geral, mas no futuro, temos a consciência de que pode vir a ser necessário, aquando o exercício da nossa profissão, ser mais autoritários com alunos em turmas mais indisciplinadas, de forma a manter o máximo de tempo um ambiente de aula positivo, não comprometendo a gestão e disciplina pela manifestação de comportamentos desadequados.

1.2.5. Decisões de Ajustamento

Quanto ao PEA e o seu planeamento, realizámos ajustamentos a nível do plano anual e das UD, sempre tendo em conta as realidades encontradas e as necessidades dos alunos. Sendo típico de um EP, surgiram imprevistos, embora não regulares, que influenciaram o momento exato das aulas, não indo ao encontro do que estava previamente planeado no plano de aula, por isso, o recurso a decisões de ajustamento também foi o procedimento mais adotado nestes casos, durante de prática pedagógica da EF.

Os documentos elaborados para conduzir, da melhor forma, o processo de ensino que sofreram mais ajustamentos foram as UD. Na parte da extensão e sequência de conteúdos, procedemos a diversas modificações, de acordo com o nível de proficiência dos alunos. Em certas alturas, os objetivos (anteriormente descritos) tiveram que ser ajustados à realidade da turma, consoante as suas capacidades.

Abordando agora, mais especificamente, o momento de lecionar as aulas, as decisões de ajustamento não foram um procedimento constante, graças à colaboração do departamento de EF e o corpo funcionário. Na ESJCFF, tínhamos sempre “prioridade” na utilização dos espaços e dos materiais por sermos professores estagiários, uma medida que nos ajudou bastante na prevenção de imprevistos. No caso da ocorrência de condições climáticas adversas para os docentes responsáveis pelos espaços exteriores, estes recorriam ao uso do auditório Joaquim Carvalho, e mesmo quando este se encontrava ocupado, os professores ocupavam espaços dentro do pavilhão de outros docentes, sem nunca proporcionar decisões de ajustamento aos estagiários. Estes procedimentos foram

determinantes, já que nos ofereceu as melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, melhoria nas intervenções pedagógicas, garantindo um PEA digno dos nossos alunos.

Na parte inicial do EP foi mais difícil recorrer corretamente a decisões de ajustamento, mas à medida que enfrentávamos estas dificuldades, conseguíamos superá-las com o sucesso pretendido, garantindo a transmissão dos conteúdos e matérias, sem nunca prescindir das aprendizagens dos alunos, graças a uma correta intervenção.

1.2.6. Ensino a Distância.

À partir do dia 16 de Março de 2020, o governo português decidiu fechar todas as escolas, derivado a uma pandemia mundial, que afetou também o país, o que originou a interrupção das atividades letivas nos estabelecimentos de ensino, mais especificamente, o trabalho presencial. Assim, as entidades escolares viram-se obrigadas a prosseguir o ensino, mas recorrendo a tecnologias, que permitissem fazer o ensino a distância.

Após sucessivas reuniões do departamento de EF, e enquanto estagiários, fomos orientados a prosseguir o nosso EP, adotando esta modalidade de ensino, embora com algumas particularidades dentro dos recursos ao dispor e a realidade encontrada na escola e nas turmas.

O primeiro procedimento, que tivemos que fazer, foi a elaboração da AF do segundo período com todo o material que tínhamos registado até ao momento, o que nos dificultou alguns procedimentos, visto que, ainda, tínhamos momentos de avaliação por finalizar. Graças a diversas reuniões do NEEF, chegámos ao consenso de elaborar a avaliação com base nas informações adquiridas, até ao momento, e, no caso dos professores que não tinham realizado o teste de avaliação desse período, prosseguiam a avaliação com a nota do período anterior.

Após isto, entramos no ensino à distância, propriamente em si, no início do terceiro período. Em consenso, mais uma vez em reuniões do NEEF e aproveitando a dinâmica do departamento, decidimos realizar uma aula por semana com as respetivas turmas, tendo estas a duração de quarenta e cinco minutos, onde trabalhávamos um tema relacionado com a UD a lecionar nesse período. Falando da aula literalmente dita, esta era dada através da aplicação *GoogleMeet online*, onde, como professores, dávamos uma componente teórica sobre o tema, depois desafiávamos os alunos a participarem (de forma ativa) oralmente sobre a matéria dada e, no final, era facultado, via *e-mail* aos alunos um documento, onde tinham uma tarefa teórica para realizar, exercícios de aptidão física, cujo objetivo era manter os alunos ativos, evitar o sedentarismo e manter os níveis de saúde e um desafio semanal a

pares sobre a realização de um vídeo, enquadrado com a matéria dada, com vista a promover laços de amizade entre os alunos e diversificar os métodos de aprendizagem.

Dadas as circunstâncias, com ajuda do departamento de EF, o NEEF acordámos, no entanto que este tipo de ensino não teria qualquer incidência ou conteúdo de avaliação, logo a presença dos alunos nas aulas era obrigatória. Assim, prosseguimos a elaboração do documento relativo a UD do bloco de matéria do terceiro período, adequando toda a sua planificação às circunstâncias encontradas, dando, assim, continuidade ao nosso estágio e ao ensino dos alunos.

Em jeito de reflexão crítica acerca desta metodologia de trabalho, olhando para a perspectiva positiva, estamos gratos por experienciar este acontecimento. Isto ajudou-nos a desenvolver as nossas técnicas e capacidades de lecionar EF à distância, tendo sempre a consciência de que é uma disciplina essencialmente prática. Com isto, concluímos que, graças a este acontecimento, estamos melhor preparados em relação a outros colegas, que não tiveram uma experiência destas na sua formação e aos professores que não dominam completamente a tecnologia necessária para esta modalidade de ensino. Quanto aos alunos, ficámos satisfeitos, porque, apesar das circunstâncias, eles aderiram de forma excelente à presença nas aulas à distância e à realização das tarefas fornecidas. Sabíamos que não tínhamos forma de controlar os alunos desta forma, especialmente na realização das tarefas, por isso, decidimos apelar, em todas as aulas, à sua consciência para o benefício escolar e de saúde com a realização das tarefas. Em caso de não realizarem o solicitado, isso já ficava na consciência do aluno.

1.3. Avaliação

A avaliação foi o procedimento mais complexo que enfrentámos concordando com a defesa de Nobre, (2015). Reconhecemos que ela não pertence a uma arte objetiva e clara que os nossos conhecimentos conseguem, simplesmente, realizar, pois tivemos que elaborar juízos complexos e únicos sobre os nossos alunos. Portanto, concordamos, assim, que ela foi penosa, porque a falta de experiência condicionou-nos o processo (Nobre, 2015).

Com a analogia anterior, relacionámos a avaliação com o PEA com o objetivo de ajudar os alunos a aprender, e promover-nos experiências que ajudassem a desenvolver as nossas competências de ensino. É por esta razão que não nos baseamos só na criação de um juízo, através da atribuição de níveis ou classificações qualitativas e quantitativas, mas também, em melhorar o ensino, onde avaliamos, de forma crítica, os resultados pedagógicos, para concluirmos se a metodologia usada foi adequada e quais as modificações a efetuarmos.

De forma a garantir um processo de avaliação coerente, acompanhámos o progresso dos alunos, com o intuito de classificar, hierarquizar, agrupar, selecionar e prognosticar os resultados atingidos. Assim, o estudante conhece os progressos do seu PEA e toma as melhores decisões para atingir os objetivos em constante comunicação com o professor.

1.3.1. Avaliação Formativa Inicial.

Em consenso no NEEF a Avaliação Formativa Inicial, onde lhe atribuímos o nome de Avaliação Inicial (AI), foi o procedimento adotado para analisarmos os conhecimentos adquiridos e capacidades motoras, antes de lecionarmos cada bloco de matéria, de forma a prosseguir, adequadamente, a criação do plano, onde foram escolhidos os objetivos específicos mais apropriados às necessidades dos alunos, e com isto, o método pedagógico mais adequado para alcançá-los e a elaboração do documento referente a UD.

Assumindo as funções da Avaliação Diagnóstica as mesmas que a Avaliação Inicial, Fialho & Fernandes, (2011) apresentam passos que realizámos neste tipo de avaliação. Nas primeiras semanas do ano letivo, estabelecemos um processo essencial, que descrevemos (mais adiante) que influenciou as práticas pedagógicas, que ocorreram nas aulas; contribuindo para reorientar o ensino ajustando-nos aos objetivos a atingir; e induzir a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

Para efetuar esta avaliação, optámos por realizar observações diretas, sem a utilização de qualquer instrumento de avaliação. O único registo feito foi através dos exercícios adotados para a AI, a classificação individual do aluno no nível de ensino consoante as suas prestações motoras. Isto permitiu fazer um trabalho objetivo e rápido, de modo a não prejudicar o tempo disponível para a introdução e exercitação dos conteúdos.

Para este recurso ser um método viável, consultámos o PNEF, para dominarmos o conhecimento dos conteúdos e seleccioná-los, de acordo o respetivo bloco de matéria. Além disto, consultámos, também, a metodologia de observação nos momentos práticos dos alunos.

Ao contrário do que é habitual em outras escolas do país, que optam por construir instrumentos de avaliação diagnóstica para prosseguir com a criação dos documentos necessários que conduzirão adequadamente PEA, a ESJCFF tinha um procedimento distinto, mas atendiam as características de uma AI. Adotámos o procedimento da seguinte forma: dedicávamos a primeira aula de cada bloco de matéria para a elaboração da AI. Assim, aplicávamos exercícios, cujo critério permitisse, não só identificar os pontos fortes da turma, bem como os pontos menos positivos, mas também a classificação individual dos alunos por

níveis de ensino. Por exemplo, no caso de uma modalidade desportiva coletiva, os alunos eram colocados em situação de jogo reduzido, permitindo analisar o que já sabiam, o que precisavam de aprender e exercitar, e quais os níveis de ensino encontrados. Salientamos que este procedimento não era feito na parte inicial do ano letivo, avaliando todas as matérias como é comum em outras escolas, mas sim, na primeira aula correspondente a cada bloco.

No cumprimento da realização da AI, existiram dificuldades que foram, gradualmente, superadas. Uma delas foi a escolha de atividades pedagógicas adequadas, que permitissem atender às nossas necessidades de observação, para garantir a condução do PEA da forma mais coerente possível. A solução mais adotada, para cumprir corretamente com esta tarefa, foi o recurso às orientações do nosso coorientador, que, assim, nos fornecia as informações necessárias às modificações, alterações ou escolha de outro tipo de atividade, que atendessem aos requisitos da avaliação. Outra dificuldade foi a capacidade de observação: para estagiários, é normal que, inicialmente, esta competência ainda seja frágil, devido à falta de experiência, sendo que uma aula de quarenta e cinco minutos, por vezes, não era suficiente para este trabalho. A solução passava por, durante a introdução e exercício dos conteúdos, procedermos às devidas alterações, com ajuda de uma observação mais detalhada com mais tempo e tendo como alvo os alunos. Por exemplo, um aluno, inicialmente classificado com o nível introdutório, por vezes e, graças às suas prestações positivas e a nossa observação mais detalhada, transitava para o patamar seguinte.

Todo este procedimento permitiu-nos a elaboração correta e coerente de documentos relativos a UD, o que facilitou a aplicação do PEA. Não menos importante, durante o ensino das aprendizagens das matérias, efetuávamos uma análise reflexiva, que proporcionava ajustes nos conteúdos a lecionar, nos objetivos a atingir, e nas estratégias de ensino adotadas, nunca esquecendo as necessidades dos alunos.

1.3.2. Avaliação Formativa

A AF é o processo que regula o processo de ensino, porque esta oferece informações da prática dos alunos. É a partir dela que é possível investigar a necessidade de ajustar as planificações, previamente realizadas, respondendo às necessidades da turma e tendo como base a sua realidade.

Assim como Chizzotti, (2016), também valorizamos o papel ativo dos alunos no seu PEA. Desta forma, procurámos despertar os sentimentos de capacidade e autonomia pessoal destes; incentivar a motivação pessoal de cada um; favorecer o gosto pelo que aprende no contexto escolar e por outro lado, abdicámos de qualquer viés coativo na apreciação das

atividades dos mesmos; onde abandonámos a classificação do ranqueamento entre melhores e piores. Dessa maneira, empenhámo-nos em verificar o que sabiam, o que ainda não sabiam e como deviam aprender, através da nossa orientação, favorecendo o seu desenvolvimento na prática do aprender, *aprender a aprender* e, pela nossa parte, melhorar como ensinar.

Esta avaliação revela-se como um processo contínuo, que tem como uma das suas finalidades identificar as dificuldades e as metas alcançadas pelos estudantes. A transmissão de FB é o fator chave para o cumprimento cordial da avaliação AF, tendo o propósito de manter informado o aluno sobre a sua evolução, modificar, se necessário, os exercícios, alterar grupos de trabalho ou equipas. Por isso, refletíamos sobre os dados recolhidos e analisávamos o efeito dos métodos pedagógicos, para que estivessem de acordo com a evolução dos alunos.

Por ser um processo contínuo, recolhemos, constantemente, informação sobre o PEA na turma, influenciadas por interesses e valores, investigando a posição dos aprendizes, ao longo do ensino das matérias. Essas informações descreviam às dificuldades que sentiam onde elaboramos respostas adequadas que suprimissem essas dificuldades, selecionando os meios didáticos corretos, adaptando as metodologias de ensino em função das informações recolhidas. Isto trouxe como consequência o reajustamento da planificação das aulas da UD, em função do (in)sucesso das aprendizagens de acordo com os objetivos. Em caso dos dados recolhidos irem ao encontro das expetativas estipuladas, podíamos colocar novos conteúdos mais desafiantes ou outro tipo de atividade relacionada com a matéria, por exemplo, na patinagem, se os alunos dessem boas indicações motoras, introduzia-se um jogo reduzido de basquetebol. Por outra parte, se não se verificassem às expetativas iniciais, podíamos reformular todo o planeado para esse bloco de matéria desde metodologias de trabalho, programação das aulas, seleção de conteúdos à identificação dos níveis de ensino, para finalmente os alunos atingirem o sucesso.

1.3.3. Avaliação Sumativa.

De acordo com Rosado & Colaço, (2002) na Avaliação Sumativa (AS) não nos limitamos só a criar um juízo sobre os alunos, ela ajudou-nos a conhecer mais sobre a realidade que encontramos nas turmas. Assim, tivemos em conta os objetivos gerais que, uma vez atingidos pelos alunos, certificaram o seu progresso e o nosso papel pedagógico.

Relativamente ao aplicado no EP, esta fase da avaliação, remetemo-nos à formulação de um juízo global do progresso das aprendizagens, conhecimentos e competências dos alunos no final de cada bloco de matéria. Esta fase da avaliação foi sempre realizada em

grande parte nas duas últimas aulas de cada UD, englobando os conteúdos do domínio psicomotor, com a execução de tarefas já realizadas durante as aulas, mas, principalmente, pela realização de exercícios critérios. Apesar das duas últimas aulas serem dedicadas a AS, a estruturação das mesmas não era alterada, de modo a não influenciar a prestação dos alunos.

Nesta fase, descrevemos o procedimento da sua realização. Baseado num modelo exemplo adaptado após ter sido facultado pelo docente coorientador, no primeiro passo da sua construção consultávamos os conteúdos psicomotores definidos para o bloco de matéria e definíamos os critérios de avaliação para cada um dos conteúdos respeitando uma escala quantitativa de zero a cinco valores. No segundo passo, atribuíamos o valor quantitativo (percentagem) para cada conteúdo, respeitando uma sequência lógica de complexidade: conteúdos simples tinham menor cotação e conteúdos complexos tinham maior cotação; a divisão das percentagens não atendiam ao procedimento comum das escolas de zero a cem por cento. Na ESJCFF, a avaliação sumativa do desempenho e progressão nas competências psico-motoras e aplicação dos conteúdos técnicos correspondia a trinta e cinco por cento da nota final; estes eram divididos em duas partes iguais em que, uma correspondia ao reconhecimento relativamente ao aluno por querer participar (ou, pelo menos, tentar) e mostrar esforço por aprender os conteúdos (estes cinquenta por cento eram garantidos na sua totalidade se cumprissem com a realização de todas as tarefas escolhidas para a introdução e exercitação das aprendizagens); os outros cinquenta por cento eram divididos pelos conteúdos avaliados. Em suma, a avaliação total nesta componente, era os cinquenta por cento que os alunos já tinham como garantido, mais a classificação obtida nos restantes cinquenta por cento divididos pelos conteúdos. No final, convertíamos a percentagem alcançada para o valor correspondente de trinta e cinco por cento. Adotámos este procedimento com o propósito de fazer os alunos reconhecerem que apreciávamos o seu interesse em aprender e o esforço demonstrado para o domínio dos conteúdos. No terceiro passo, escolhíamos os exercícios critérios, que permitissem avaliar, de forma clara, simples e objetiva. Logo, começávamos as aulas de consolidação dos conteúdos pondo em prática os exercícios escolhidos; neste momento, o aluno tinha um papel ativo na negociação da avaliação, porque ao realizar os exercícios critérios, manifestava a sua opinião sobre o entendimento da execução dos mesmos e a compreensão dos critérios de êxito estabelecidos; no caso de manifestarem uma opinião positiva, os métodos escolhidos mantinham-se. Em caso de opinião negativa, na própria aula, tomávamos decisões de ajustamento que

atendessem às dificuldades dos alunos na execução das tarefas, mantendo sempre os critérios de êxito. A realização dos exercícios adequava-se, maioritariamente, ao nível introdutório, mas também desenvolvemos exercícios para o nível elementar; a partir deste momento, o aluno escolhia que exercícios critério usar para ser avaliado. Logicamente que ditávamos o *juízo final*, consoante a prestação do domínio motor dos conteúdos nos diferentes níveis. No quarto e último passo, e atendendo a coerência entre a AS e a AI, criávamos uma grelha de registo, identificando cada conteúdo com a devida percentagem e devidas componentes críticas que os alunos fossem capazes de cumprir.

Passando para o parâmetro de avaliação do empenho na atividade letiva trinta e cinco por cento, avaliávamos com base nas informações recolhidas durante a AF e as reflexões críticas das aulas, dávamos um juízo quantitativo de zero a cem por cento convertendo-o para a percentagem referida. Todo o procedimento, anteriormente descrito, foi para o domínio motor.

Para o domínio cognitivo (conhecimento dos conteúdos teóricos dez por cento), aplicamos testes escritos por período, onde estavam englobados os dois blocos de matérias lecionados no mesmo. A estrutura do teste era constituída com vinte perguntas no total, em que cada bloco de matéria tinha dez perguntas, subdivido cada qual, num grupo de 5 perguntas de escolha múltipla e outro grupo de cinco perguntas de verdadeiro ou falso. Também neste parâmetro contabilizamos o questionamento feito no final de cada aula.

Por último, no domínio socio afetivo (comportamentos e valores- vinte por cento) aplicámos um processo contínuo de registo diário (assiduidade, pontualidade, comportamento, participação e colaboração) e atendemos, igualmente, à reflexão crítica feita de cada aula. Quanto às dificuldades sentidas na AS, podemos afirmar que foram duas: a criação de exercícios critérios com normas de avaliação bem definidas, claras e objetivas; e a criação de uma grelha de avaliação adequada aos objetivos da mesma. Para superar estas complicações, além de recorrermos às orientações coorientador, procedemos a uma revisão bibliográfica sobre o tema, mais concretamente a visualização de critérios e grelhas de observação já elaboradas por agrupamentos de escolas, EP de anos anteriores e o modelo facultado pelo departamento, retirando pareceres que se adaptassem às circunstâncias de cada turma.

Após a realização do momento da AS, no documento referente a UD, efetuámos, em cada bloco, uma reflexão crítica, analisando as aprendizagens dos alunos e todo o PEA. Os procedimentos adotados, a comparação dos resultados obtidos com a AI, verificando se

houve progressão (ou não) na aprendizagem dos conteúdos e a análise da prestação do professor, segundo as dimensões de intervenção pedagógica também eram referidos.

1.3.4. Autoavaliação.

Neste tipo de avaliação, o aluno é completamente responsável pela sua qualificação, oferecendo-lhe a oportunidade de valorizar e decidir sobre a mesma. Isto envolve o aluno realizar juízos sobre as suas próprias competências e aprendizagens; manifestar um comportamento responsável, de acordo com as suas aprendizagens; fazer o apelo à consciência daquilo que já sabem (ou não), efetuando sempre uma análise reflexiva, de acordo com toda a sua participação a todos os níveis no PEA. A função dos professores é dar orientações e dados necessários para a sua elaboração, com procedimentos que ajudem os discípulos a cumprirem esta tarefa de forma consciente e responsável.

Com a nossa a filosofia de trabalho, mais uma vez, tentámos promover, dentro dos possíveis, a colocação do aluno como agente de ensino. No que concerne à autoavaliação como defende Boas, (2002), preparámos os alunos para se avaliarem, compreendendo os objetivos principais das aprendizagens e o que fazer para atingi-las (Boas, 2002).

Com a ajuda de uma grelha de avaliação, efetuávamos o questionamento aos educandos, pedindo para que atribuíssem uma classificação quantitativa de zero a cem por cento ao parâmetro do empenho e ao parâmetro do aproveitamento, proporcionando um momento de reflexão sobre o seu trabalho e controlarem de modo ativo e participativo o seu PEA. Realizámos esta avaliação sempre no final de cada período, com o propósito de consciencializar os alunos sobre a sua participação nas aulas a todos os níveis e desempenho nos diferentes domínios pedagógicos. No final, comparávamos as nossas classificações com as classificações dos alunos e procedíamos às alterações, quando verificávamos que era justo. Estes parâmetros tinham peso no domínio psicomotor e no domínio socio afetivo.

1.3.5. Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação foram definidos pelo Departamento de EF, de forma a clarear o processo de avaliação da disciplina, atendendo aos diferentes níveis de ensino no terceiro ciclo, sendo a base utilizada para a construção dos nossos instrumentos de avaliação.

Tabela 2 - Critérios de Avaliação para o 3º Ciclo

	Saber/ Saber Fazer			Saber Estar 20%
	80%			
Critérios	Desempenho e progressão nas competências psico- motoras e aplicação dos conteúdos técnicos. 35%	Empenho na atividade letiva. 35%	Conhecimento dos conteúdos teóricos. 10%	Comportamentos e valores. 20%
Avaliação				

De acordo com estas instruções, o parâmetro desempenho e progressão era classificado através da qualificação obtida no momento da AS. O parâmetro do empenho era um juízo feito de acordo com as informações que recolhíamos na AF. Os conhecimentos avaliamos-los através do questionamento aos alunos das matérias e conteúdos lecionados. Por último o parâmetro de comportamentos e valores era, também, baseado nas informações recolhidas na AF.

Abordando as faltas de material, o NEEF definiu que, caso o aluno faltasse com o material necessário para a prática de atividade física três vezes, à quarta vez era atribuída uma falta de presença injustificada. Esta contagem era feita em cada período, sendo que, no início de cada um, as faltas do anterior eram removidas e não contavam para o seguinte.

2. Tarefas Inerentes ao Estágio Pedagógico.

Durante a realização do EP, foram realizadas outras tarefas que vieram a completar e enriquecer a nossa formação, baseadas na observação de aulas a outros elementos do NEEF: no caso dos estagiários, uma vez por semana e ao professor coorientador uma vez por mês (também fizemos observações a outros professores do departamento de EF). Efetuámos reuniões semanais no NEEF, onde fazíamos um ponto de situação da semana de trabalho, que medidas tomar nas próximas semanas, que tarefas estavam por realizar e apresentávamos ao coorientador as dificuldades sentidas, assim como fazíamos um balanço geral, no final de cada UD sobre as mesmas e entre outros assuntos. Voltando às observações, também efetuámos observações em outros núcleos a estagiários, procedendo à respetiva reunião final entre o observador, o observado e o responsável coorientador.

O objetivo de realizar estas observações foi o desenvolvimento da capacidade de observação e argumentação crítica construtivista para com os observados, identificando os

pontos fortes e os pontos menos conseguidos na prática pedagógica de cada um. Para registo destas observações, utilizámos e adaptámos uma grelha de observação, fornecida pelo docente orientador, facilitando desta forma o processo.

3. Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica.

Além de todas as tarefas mencionadas anteriormente, ainda elaborámos atividades complementares. Uma delas foi o cumprimento de um trabalho de assessoria a cargo do Diretor de Turma, no âmbito da unidade curricular de Organização e Gestão Escolar.

Este trabalho proporcionou-nos experiências bastante enriquecedoras, uma vez que, a maioria ou todas as funções do cargo foram observadas e assessoradas. Para isto ser possível, foi crucial manifestarmos uma total disponibilidade, entrega e interesse para colher os melhores conhecimentos, que esta atividade implicou, participando nas tarefas das mais variadas formas, sempre que era necessário e solicitado.

Na escola, realizaram-se várias atividades no âmbito da atividade física e desportiva, nas quais participámos de forma variada como colaboradores, juizes, árbitros, organizadores, participantes e dinamizadores. Por ordem cronológica foram as seguintes: Dia Europa do Desporto Escolar (*surfing*); décimo primeiro Congresso Nacional de Educação Física; AcroGim (Ginástica Rítmica, Acrobática e de Solo); Corta-mato Escolar, Distrital e Nacional; Mega Sprint Escolar e Distrital; Torneio Multidesportivo; Caminhar para Educar. Em todas estas atividades estivemos presentes, desempenhando diferentes papéis na sua funcionalidade, onde o principal propósito foi compreender as tarefas nos contextos logísticos, administrativo e participativo nos diferentes eventos mencionados.

Iniciando pelo *surfing*, o evento tratou-se de uma formação da modalidade realizada por dois docentes da escola, onde integrámos o evento como participantes e alunos voluntários. O tema da formação foi a iniciação da prática do surf e, com isto, recolhemos conhecimentos sobre a intervenção pedagógica no ensino da modalidade na sua parte mais inicial. O congresso solicitou a participação de monitor voluntário de todos os alunos do MEEFEBS da FCDEF-UC, cumprindo as funcionalidades estipuladas no Guião do Monitor, distribuídos pelas diferentes áreas de intervenção. Ficámos responsáveis pelo apoio na sala de aula com a temática do workshop “Avaliação física e Biomecânica tridimensional – a passada e economia de corrida”; apoio ao desenvolvimento do Workshop de Golf dado pelo coorientador no pavilhão da Escola João Barros; e orientação dos participantes dentro e à porta do anfiteatro do Centro de Arte e Espetáculos da Figueira da Foz, para ocuparem os

respetivos lugares como espetadores. No AcroGim, atividade organizada pelo departamento que consiste na prática da ginástica, participámos em funções diferentes. Ser membro do júri na avaliação das coreografias e prestações de cada grupo e representante da turma foi uma das responsabilidades, outra foi participar como colaboradores da atividade, orientando os alunos pelos respetivos espaços da atividade. Quanto a função de júri, avaliámos as coreografias pelos diversos parâmetros definidos pelo departamento de forma quantitativa numa escala de zero a cinco. Nos corta-matos a nível escolar, participámos na recolha de fichas de inscrição dos alunos; depois, no dia da sua celebração, acompanhámos até ao local do evento (o Parque das Abadias) os alunos de cada professor, orientando-os nos locais de participação, na recolha de dorsais e lanches e no regresso a escola. Outras tarefas realizadas foram a verificação de presenças de todos os alunos participantes e distribuição de dorsais. A nível distrital, como não tivemos qualquer aluno apurado, apenas participámos, como voluntários, na secção da alimentação e também como espetadores. A nível nacional, a participação foi mais complexa: participámos, como voluntários, na secção de competição, junto com o coordenador. Como não foi necessária a colaboração nessa parte, passámos a fazer trabalho geral, principalmente no apoio: a orientar as diferentes entidades escolares pelos espaços da ESJCFE (acolhedora do evento) e a recolher o material utilizado para finalizar a celebração do evento; todos os eventos do corta-mato foram celebrados no Parque das Abadias da Figueira da Foz. Relativamente ao *Mega-Sprint*, foi-nos solicitado apenas a participação na organização do evento, recolhendo fichas de inscrição pelas turmas. A nível distrital realizado em Febres – Cantanhede no Estádio Municipal, participámos no trabalho colaborativo, ficando responsáveis pela orientação dos escalões infantis e iniciados femininos e masculinos, nas provas de salto em comprimento e velocidade. A nossa função foi conduzir esses alunos para os locais das respetivas provas nos horários definidos pela organização e garantir a segurança dos mesmos, atendendo a qualquer dificuldade ou dúvida que fossem tendo, mantendo sempre o grupo da escola unido.

Abordando agora a Unidade Curricular de Projetos e Parcerias Educativas, ficámos responsáveis pela organização de duas atividades físicas, mas, devido à crise de saúde que o país atravessou (a pandemia mundial na última semana do segundo período e todo o terceiro), essas atividades não chegaram ser celebradas, mas, por outro lado, foram planeadas sob a forma de projeto, para, num dia mais tarde, serem celebradas sob as instruções estipuladas no mesmo. A primeira atividade “Torneio Multidesportivo”, com data prevista para a sua realização de vinte e quatro de março de dois mil e vinte, engloba a prática das

modalidades desportivas de basquetebol três por três, futebol de sete e voleibol de seis por seis. Com isto, cada professor estagiário seria responsável pela organização competitivo e consequente regulamento de uma modalidade, quer isto dizer, que cada um ficaria responsável por uma modalidade.

A segunda atividade foi nominada como “Caminhar para Educar”. Esta engloba a prática de uma caminhada de caráter recreativo e lúdico, como forma de entretenimento para os seus organizadores e participantes. Com isto, cada professor estagiário foi responsável pela preparação de um jogo tradicional lúdico para ser realizado no destino final da atividade, quer isto dizer, que cada um fica responsável por um jogo. No evento não haveria distinção das profissões exercidas na entidade escolar, ou seja, todos teriam os mesmos direitos e deveres de participação nas atividades programadas. No final dos nossos jogos, o coordenador realizaria, com todos os participantes, um workshop de iniciação para a prática do Golf. A sua data estava prevista para o dia seis de maio de dois mil e vinte.

Ambas as atividades não se celebraram, dado que as datas previstas para cada evento foram atingidas pela crise de saúde, que obrigou a quarentena residencial e ao cancelamento do trabalho presencial na escola. Contudo, o trabalho realizado como projeto para as duas atividades contam com uma organização e celebração dos mesmos de forma segura e coerente.

Também tivemos a tarefa da realização de um projeto sobre o trabalho a distância que desenvolvemos, como uma forma de compensar a área de trabalho do Estágio Pedagógico Projeto e Parcerias Educativas, visto que ficamos impossibilitados de celebrarmos os nossos eventos do Torneio Multidesportivo e a Caminhada devido a pandemia mundial que interrompeu o trabalho presencial na escola.

Este projeto resumiu-se então ao nosso trabalho desenvolvido a distância, como tal, justificamos a sua pertinência porque foi uma estratégia de ensino que colocamos em prática nas nossas turmas com vista a continuar com o leccionamento da educação física. Com isto, oferecemos aos nossos alunos esta oferta educativa para complementar o processo de ensino e aprendizagem e os nossos deveres como professores estagiários com o recurso a metodologias síncronas e assíncronas de trabalho.

Por fim, quanto aos eventos realizados na FCDEF-UC, como a formação no Programa de Educação Olímpica, as Jornadas Científico-Pedagógicas, a IX Oficina de Ideias e outras atividades complementares, onde participámos ativamente, adquirindo as aprendizagens pretendidas relativas ao olimpismo; a prática de atividade física, de acordo

com os valores olímpicos; a apresentação do tema-problema do relatório de estágio e a Avaliação como Meio de Ensino, foram eventos enriquecedores, que auxiliaram, ainda mais, a nossa formação. De referir, que os eventos Jornadas Científico-Pedagógicas e a IX Oficina de Ideias, não foram realizados presencialmente, mais uma vez, devido à pandemia que o país atravessou nas suas datas de realização. Como tal, demos o contributo com a elaboração de trabalhos correspondentes à apresentação em PowerPoint do tema-problema do Relatório Final de Estágio, devidamente estruturado com a identificação da instituição Universidade de Coimbra, e um documento de reflexão crítica (em grupo) sobre o tema da oficina: Avaliação como Meio de Ensino. Desta forma, cumprimos com a nossa participação.

4. Inovações nas Práticas de Ensino.

Este ponto refere-se às medidas tomadas pelos professores com o propósito de melhorar o PEA dos seus alunos, incrementando a motivação para a prática das aulas da disciplina de EF. Desta forma, fizemos os possíveis para cativar os alunos sobre a prática de atividade física, não só nos momentos de aula, recorrendo a práticas pedagógicas, mas também com recomendações de atividades, conselhos nutricionais, transmissão de conhecimentos para hábitos de vida saudáveis, etc., de forma a manterem os níveis de saúde estáveis.

Em várias UD como a Ginástica e o Badmínton, demos uso a meios gráficos auxiliares como PowerPoint, descrevendo, de forma sintetizada, a história das modalidades, imagens das componentes críticas dos gestos e ajudas/colaboração. Este recurso facilitou-nos as instruções das habilidades motoras mais complexas e a compreensão da organização dos exercícios economizando o tempo das instruções.

O recurso a dispositivos de diferenciação pedagógica por níveis de ensino (introdutório, elementar e avançado) revelou ser um método eficaz na nossa função pedagógica na EF. Como cita Cortesão, (2012) os Dispositivos de Diferenciação Pedagógica (DDP) foram o tema à volta do qual desenvolvemos os materiais e os processos do PEA (Cortesão, 2012).

5. Componente Ético-Profissional.

Nesta componente, colocámos em prática comportamentos e atitudes adequadas ao melhor desempenho do papel de professor. Assim, conscientizámo-nos do compromisso ético com o PEA dos seus respetivos alunos. Para isto, apoiamo-nos em conhecimentos

gerais e específicos relacionados com a função de professor e da disciplina EF, no seu âmbito científico, adotando um comportamento inclusivo e promotor da diferenciação das aprendizagens de acordo com a realidade caracterizadora de cada aluno.

Ao assumirmos o compromisso da realização das tarefas inerentes ao EP, demonstrarmos responsabilidade, comportamento adequado com os compromissos assumidos e a capacidade de promover ideologias a instituição escolar para a inovação e melhoria das suas práticas pedagógicas na disciplina de EF, através de uma disponibilidade constante para os alunos e a escola.

Para isto ser cumprido, foi essencial corresponder a uma assiduidade e pontualidade constante a todos os compromissos, desde aulas a trabalho organizado e voluntariado. Estes valores também foram uma preocupação a ser ensinada aos alunos chamando-os a atenção pelo sentido de responsabilidade civil. Pela nossa parte, fomos sempre os primeiros a chegar ao local de aula, realizando a montagem do espaço e material, assim impedindo atrasos.

Quanto a prática pedagógica e função de professor, aplicámos técnicas inovadoras no âmbito de planeamento, realização e reflexão crítica das aulas, elaborando documentos que serviram de orientação para todo o trabalho pedagógico desenvolvido. Em relação à postura, esta foi adequada, constantemente correta, assertiva, coerente e preservada ao longo da convivência com os alunos, professores e funcionários, mantendo relações profissionais e respeitadoras. O trabalho de equipa foi um fator chave para o sucesso, graças à partilha de conhecimentos, vivências, ideias, experiências e convívios formais a nossa prática pedagógica, foi-se desenvolvendo constante e gradualmente ao longo do tempo. O compromisso com o PEA dos alunos foi o pilar de todo o comportamento ético-profissional.

6. Questões Dilemáticas.

No início do período de letivo, deparámo-nos com a problemática de que o exercício da profissão de professor, depende de fatores complexos, onde temos que ter a capacidade de enfrentar situações de conflito com o sistema educativo e com a interação com os alunos no meio escolar. A heterogeneidade dos intervenientes escolares (alunos, professores, funcionários, diretores, etc.) é cada vez mais complexa nos dias de hoje, e, por essa razão, torna-se fundamental adaptarmo-nos (a todos os níveis) à filosofia de funcionamento da instituição escolar, para proporcionar aos alunos vivências essenciais de aprendizagem.

O saber é uma construção que deve resultar da inter-relação pessoal, social, afetiva e profissional de todos os seus participantes. Pezzi & Marin, (2017) defendem que ainda se

continua a culpabilizar, de modo particular, os alunos, suas famílias ou os seus professores e/ou a escola pelo fracasso escolar. Não se deve culpabilizar um grupo em específico, mas sim todos de uma forma geral, já que quaisquer intervenientes partilham o mesmo objetivo através de funções diferentes, a promoção do ensino (Pezzi & Marin, 2017).

A planificação de exercícios e o estabelecimento de estratégias, que permitissem o alcance dos objetivos previamente estabelecidos para cada nível de aprendizagem foi a dilemática que mais causou dificuldades. Em relação à intervenção pedagógica, não foi fácil proceder a diferenciação, uma vez que a turma era consideravelmente heterogénea em este aspeto. Sobre isto, era necessário criar grupos homogéneos ou heterogéneos, mas, em certos momentos, isto não era bem visto pelos alunos, sendo necessário instruí-los para o entendimento da importância da metodologia de trabalho implementada.

Outra dilemática passou pelo estabelecimento dos objetivos delineados e objetivos atingidos. Em algumas UD, foi necessário recorrer a ajustes, porque, inicialmente, a nossa noção de seleção e extensão de conteúdos ainda não era muito consciente, o que originou a estipulação de objetivos e conteúdos complexos, em relação ao nível de aprendizagem dos alunos.

Por último, referimos que a construção de instrumentos de avaliação foi outra problemática, no período de estágio. Devido à falta de experiência, foi difícil criar instrumentos adequados, que fossem, coerentemente, ao encontro do que era pretendido avaliar. Com ajuda do professor orientador, ajustávamos os nossos instrumentos seguindo as suas indicações. Estávamos consciencializados de que este fator é determinante no PEA do aluno, e, por esta razão, não pretendíamos comprometer a sua formação escolar na EF.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema.

1. Apresentação do Tema-Problema.

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários e do Estágio Pedagógico, foi proposto aos estagiários aprofundar um tema-problema à escolha, que de alguma forma estivesse inserido na realidade do ensino da EF. O propósito de estudar o conhecimento dos professores de Educação Física sobre metodologias de trabalho com alunos asmáticos é, claramente, procurar entender se os professores conhecem os procedimentos mais apropriados para trabalhar com alunos com esta condição, em contexto escolar.

2. Pertinência do Estudo.

De acordo com Freitas, (2003), existem poucos trabalhos que abordam o conhecimento dos professores sobre a asma, e, principalmente, sobre este estudo, existem menos pesquisas ainda sobre o conhecimento dos professores de EF. Dos estudos realizados, retiram-se diversas conclusões como: estes não receberam orientações na sua formação sobre a asma; permitem aos alunos o porte de medicação para utilização em casos de emergência; o conhecimento dos mesmos sobre os medicamentos usados para o tratamento e intervenção urgente da doença é pobre e eles têm consciência disso; poucos possuem conhecimento das orientações sobre a prevenção bronco constrição induzida pelo exercício; os professores conhecem os sintomas típicos da doença de forma satisfatória; no entanto, pouco conhecem o mecanismo fisiológico dos medicamentos utilizados para o tratamento e prevenção da doença (Freitas, 2003).

No entanto, dados apontam para o facto de a EF ter um papel bastante auxiliador no tratamento da asma, fornecendo ao utente, experiências para o aumento da tolerância ao exercício físico e à capacidade de autonomia, criando um menor desconforto respiratório e consequente redução dos episódios de bronco-constrição (Freitas, 2003).

3. Revisão da Literatura.

3.1. Asma.

3.1.1. Definição

Segundo a instituição pública nacional DGS (Direcção-Geral da Saúde, 2000), a asma define-se como “doença inflamatória crónica das vias aéreas que, em indivíduos suscetíveis, origina episódios recorrentes de pieira, dispneia, aperto torácico e tosse

particularmente noturna ou no início da manhã, sintomas estes que estão geralmente associados a uma obstrução generalizada, mas variável, das vias aéreas, a qual é reversível espontaneamente ou através de tratamento.” Objetivamente, a asma é uma doença respiratória inflamatória crónica que se deve à obstrução das vias respiratórias, ou seja, à diminuição do fluxo de ar nas vias respiratórias. Para o seu tratamento, até ao momento, não existe uma cura concreta, mas há orientações médicas e fármacos que previnem e/ou reduzem os sintomas da patologia, sendo possível viver com qualidade apesar do seu porte.

O principal fator de risco da asma são as alergias, mas existem outros como as infeções respiratórias, sobretudo virais, histórico familiar, exercício físico, clima e substâncias irritantes (fumo, poluição, cheiros fortes).

3.1.2. Sintomas.

De acordo com a DGS (Direcção-Geral da Saúde, 2000) suspeita-se de qualquer diagnóstico de asma na presença de qualquer um dos seguintes sintomas:

- Tosse;
- Pieira recorrente;
- Dificuldade respiratória recorrente;
- Aperto torácico recorrente;
- Renite alérgica;
- Expetoração.

Os sintomas podem aparecer ou agravar-se na presença de fatores genéticos e ambientais: histórico familiar (fator genético); exercício físico, infeções, convívio com animais com pelo, exposição a ácaros, fumo, pólen, alterações climáticas, emoções fortes, produtos químicos inaláveis e fármacos (fatores ambientais).

3.1.3. Diagnóstico.

O diagnóstico pode ser feito com base nos sintomas que o utente apresenta, mas pode ser complementado com provas de função respiratórias, como a espirometria. Este exame é feito aos pulmões e consiste em avaliar o volume de ar que entra e sai deles em cada ciclo de respiração. Uma prova de bronco-constricção também pode ser feita. Consiste em inalar uma substância irritante para criar uma crise de asma e confirmar o diagnóstico. Segundo Kuschnir, (2010) da Sociedade Portuguesa de Alergologia e Imunologia Clínica (SPAIC), a identificação de alérgenos permite a prevenção e um melhor controlo da doença, daí também poder ser feito este teste.

3.2. Asma na criança e no adolescente.

A maior parte dos casos de asma começa na infância, e oitenta por cento das crianças assistem à sua primeira crise entre o primeiro e o terceiro ano de vida (Sandberg et al., 2000). Mrazek et al., (1998) defendem que experiências negativas vivenciadas por crianças com asma, como internamentos e consultas de serviços de emergência, bem como a condicionamento de experiências importantes para o desenvolvimento das habilidades sociais, como a prática de atividades físicas e brincar com os colegas sem a preocupação de contactar com alérgenos, podem ter um impacto negativo na sua qualidade de vida e no desenvolvimento da competência social. Esta, por sua vez, é fundamental para a vida adulta (Mrazek et al., 1998).

Na vida das crianças com asma existem fatores como: o uso regular de medicamentos, alguns com possibilidade para desenvolver de efeitos colaterais (por exemplo, taquicardia, tremores e vômitos); consultas sistemáticas a médicos, outros profissionais e instituições de saúde; dificuldade para praticar atividade física; convívio diário com dor e/ou desconforto; desinteresse escolar; programas terapêuticos prolongados e complexos que impõem limitações; participação em cuidados contínuos; e mudanças na rotina familiar (Guevara, et al., 2003).

Quanto ao adolescente, Araújo, et al., (2014) defendem que na adolescência existem mudanças e adaptações intensas e abrangentes, no contexto da vida global do indivíduo e podem ser, em geral, agravadas, quando há um diagnóstico preexistente, ou se acontecer em algum momento da vida. Isso ocorre porque, para além de lidar com mudanças e adaptações da própria adolescência, terá de lidar com aquelas produzidas pela doença e pelas modificações de comportamento que o tratamento exige (Araújo, et al., 2014).

3.3. Educação em asma.

Muitas das incidências de internamentos, visitas às urgências, consultas de pediatria e crise com ataques asmáticos podem ser evitados, através de um correto procedimento de educação sobre a doença de forma estruturado nos pacientes, adequando os tratamentos, consoante as necessidades da criança ou do jovem e ensinando os principais procedimentos de controlo. Segundo a GEMA, (2018) em “*Guia Española para el Manejo del Asma*” é recomendado que os pacientes recebam educação sobre a doença para proceder, corretamente, ao autocontrolo da mesma. Esta educação é feita através do cumprimento de guias, que podem ser encontrados na fonte anteriormente citada. Segundo estas, existem evidências que comprovam que uma intervenção educativa estruturada reduz o aparecimento

de crises, consultas médicas e internamentos. Além disto, melhora a qualidade de vida da criança e do jovem, o controlo da asma e ajuda na função pulmonar. A educação para o autocontrolo, em crianças e jovens, deve envolver os seus parentes e educadores.

Um estudo de caso, feito por Contreras, et al., (2019) no México, concluiu que, com a realização de um programa de educação sobre a asma baseado nos conteúdos das guias de GEMA, (2018), a função pulmonar pode ser estabilizada, assim como os resultados nos testes da doença e a qualidade de vida podem ser melhorados. Também, conclui que um papel ativo dos pais e dos seus educadores (que engloba justamente os professores) provou ser um fator decisivo no alcance de bons resultados.

3.4. Asma na escola.

De acordo com Canguilhem, (2006) é possível entender a ideia de que a experiência de uma doença crónica como a asma nas crianças e jovem envolve tudo o que o rodeia e é afetada pelo seu quotidiano e pelas experiências que vive. Assim, trabalhar com a asma, implica trabalhar esse mundo, para assegurar um nível de vida saudável com qualidade de vida, conforme a dinâmica do entendimento sobre a conceção da doença, encarando-a como parte da vida (Canguilhem, 2006).

R I H Borba & Sarti, (2005) afirmam a existência de estudos que confirmam que as crianças com doenças crónicas, após internamento, apresentam uma baixa frequência de desejo de voltarem a estudar, bem como dificuldades em acompanhar o percurso educativo devido aos tratamentos e originam conflitos escolares, sobretudo no relacionamento social com os colegas (R I H Borba & Sarti, 2005). Uma das conclusões de Borba, et al., (2009) no seu estudo é que a assistência a alunos tem que ser valorizada na sua educação formal, uma vez que é um processo fundamental no seu desenvolvimento e crescimento enquanto pessoa. Ainda sobre o estudo, por vezes, o aluno precisa de faltar às aulas devido às crises e às consultas médicas, o que acaba por ser desagradável, mas, ainda assim, conseguem ter um desempenho escolar satisfatório. Por outro lado, a manifestação de crises ou consultas, marcadas de forma coincidente com o horário escolar, são motivos para os alunos faltarem à escola, o que possibilita atrasos em relação aos colegas no seu processo de aprendizagem. Finalmente, e no que respeita o relacionamento com os colegas, o estudo aponta que os doentes sentem bastantes dificuldades em criar vínculos de amizade, já que sofrem discriminações em função da doença (Borba, et al., 2009).

3.5. O conhecimento das crianças e jovens sobre a Asma.

Para o conhecimento das crianças e jovens sobre a patologia tratada, segundo Vries, et al., (2008) estudos indicam que quanto maior for o conhecimento do paciente sobre a asma e a sua metodologia de tratamento, melhor será a sua resposta a capacidade de conviver com a doença, seguir e cumprir com os tratamentos para assim melhorar a sua qualidade de vida (Vries, et al., 2008).

Um estudo feito por Parente, et al.,(2015) através da aplicação de um questionário num hospital do norte de Portugal concluiu que oitenta e dois por cento das crianças e adolescentes entrevistadas sabe que, com um tratamento adequado, a maioria dos pacientes pode levar uma vida normal, sem qualquer limitação nas suas atividades; e sessenta e dois por cento dos questionados sabe que os medicamentos só atuam se forem administrados diariamente. Além disto, mais da metade das crianças e jovens entrevistados conhece os sintomas típicos da doença: sabem que a asma não é uma patologia emocional ou psicológica e que a mesma pode melhorar consoante o avanço da sua idade. Com isto, um programa educativo sobre a doença para as crianças e jovens e também para os pais tem uma forte influência sobre a aquisição de conhecimento sobre a asma, o que pode levar a concluir que intervenção educativa, deste tipo, pode ser cada vez mais fundamental no tratamento de doença (Parente, et al.,2015).

3.6. Asma nas aulas de Educação Física.

Como visto anteriormente, a maior prevalência da asma encontra-se na infância e é considerada uma das maiores causas de ausência dos alunos as aulas. Moisés, (2007) defende que as aulas de EF podem tornar-se um problema para a criança e o jovem na vida escolar, já que, em diversas ocasiões, o professor não está apto para trabalhar com alunos asmáticos, principalmente nos momentos de crise asmática. A mesma autora, ainda, refere que os mesmos alunos procuram dispensa das aulas de EF, não conhecendo os benefícios que a atividade física traz para o controlo da doença, sentindo-se inseguros por falta de conhecimento relativamente às atividades físicas mais adequadas. A atividade física, em certos momentos, pode desencadear crises asmáticas, e assim o aluno cria um estado de tristeza e isolamento por não se sentir capaz de aguentar e/ou acompanhar certas atividades, devido as consequências da doença. Com isto, existem estratégias, que podem ser usadas na EF como: adequar os conteúdos aos alunos asmáticos, exercícios para relaxar, exercícios respiratórios, exercícios e jogos de resistência aeróbia, exercícios de postura e fazer reuniões para ajudar o aluno na disciplina. Logo, o aluno cúmplice com o professor, pode participar

em todas as atividades, aumentando a sua motivação e prevenir o menor número de ausências possíveis (Moisés, 2007).

3.7. O conhecimento dos professores sobre a Asma.

Carlsen, (2000), afirma que os professores são proporcionadores de conhecimentos aos alunos, já que podem auxiliá-los na aprendizagem do uso da medicação e na adequação da atividade física para melhorar a sua aptidão física e qualidade de vida dos alunos (Carlsen, 2000).

Analisando a literatura sobre estudos feitos sobre este ponto, embora sejam reduzidos, foi possível encontrar várias conclusões. Um estudo feito na cidade de São Paulo no Brasil por Freitas, (2003) em escolas públicas e privadas os concluiu que os professores precisam de mais informações sobre a asma em si e como trabalhar com alunos asmáticos. Outro estudo feito por Monteiro & Cardoso, (2004) concluiu que o facto do professor de EF adaptar a aula ao aluno asmático tem grande importância para o tratamento da asma e que os docentes sabem que integrar o aluno nas suas aulas promove a sua saúde e bem-estar. De acordo com Betti, (1994) segundo o seu estudo, os professores de EF devem, através da participação em cursos e pesquisa na literatura, adquirir conhecimentos que possam auxiliar os seus alunos asmáticos no que respeita à aplicação de exercícios respiratórios (Betti, 1994). A nível nacional, um estudo feito por Tonietto, et al., (1979), através de inquéritos *online* a professores de EF de quinze escolas dos concelhos de Vila Nova de Famalicão, Santo Tirso e Trofa, verificou que o nível global de conhecimento dos professores sobre a doença induzida pelo exercício foi satisfatório, ao contrário do verificado em outros países.

3.8. Orientações para o controlo da Asma.

Como comunica Manique, (2016) da DGS, no sentido de compreender o controlo da asma, é importante saber que esta é classificada em cinco degraus. No degrau um, a doença é controlada com medicamentos broncodilatadores em baixas doses. No degrau dois, a terapia de controlo ainda é baixa, inalando corticoides antagonistas dos recetores dos leucotrienos (lípidos que favorecem edemas). No degrau três, a inalação de corticoides ainda é baixa, mas pode passar para uma dose intermédia com corticoides agonistas de longa duração. No degrau quatro, a administração de corticoides passa para doses intermédias ou altas utilizando agonistas de longa duração. Finalmente no degrau cinco, considera-se o uso de anticorpo monoclonal (anticorpos artificiais derivados dos linfócitos) com baixas doses de inalação de corticoides.

Com isto, a asma deve ser avaliada, regularmente, a cada consulta. O uso de questionários pode ser um excelente instrumento para complementar a avaliação funcional respiratória. Por outro lado, a boa comunicação com o médico para conhecer bem os sintomas graças a uma boa educação do paciente e familiares incrementa bastante o controlo.

3.9. Formas de atuar em caso de crises Asmáticas.

No contexto da EF, cabe aos professores conhecer que os alunos asmáticos fazem uso de medicação preventiva e de recurso, sendo indicada por um médico. Em caso de crise, é muito importante que conheçam os procedimentos de ação adequados para aquele aluno, sabendo atuar, da forma correta, nomeadamente na administração da medicação e que saibam chamar os responsáveis indicados para tal.

Especificamente em casos de crise segundo o SNS (Serviço Nacional de Saúde, 2020) deve-se atuar da seguinte forma:

- “É importante ser capaz de conter a angústia e a ansiedade da pessoa, falando-lhe calmamente e assegurando-lhe rápida ajuda médica;
- Deve ficar com a criança/ jovem num local arejado onde não haja pó, cheiros ou fumos;
- Colocá-lo numa posição que lhe facilite a respiração;
- Contactar e informar a família;
- Se tiver conhecimento do tratamento aconselhado pelo médico para as crises pode administrá-lo.”

3.10. Orientações do *American College of Sports Medicine* para a prescrição de exercício em crianças e jovens asmáticos.

Este é o ponto mais importante da revisão da literatura, no âmbito deste estudo, pois é, através dele, que serão apresentadas as orientações para o exercício com crianças e jovens asmáticos, portanto, os valores indicados pelo ACSM que, de seguida, serão mencionados, servirão de referência para entender de acordo com a pesquisa feita, se os professores conhecem as orientações mais adequadas para sessões de exercício com jovens com asma.

Segundo Tomás & Oliveira, (2005), na tabela 3 estão clarificados exemplos de atividades físicas (modalidades) consoante o risco de Asma Induzida pelo Exercício (AIE).

Tabela 3 - Exemplos de Atividades Físicas.

Baixo risco	Natação, ginástica, caminhar, marchar, flexibilidade.
Risco moderado	Futebol, basquetebol, ténis, escaladas, montanhismo.
Risco elevado	Ciclismo, atletismo, desportos de inverno, equitação.

Passando a descrever as indicações do ACSM de acordo com Blair et al., (1991), as linhas orientadoras para a prescrição de atividade física em doentes respiratórios estão delineadas na tabela 4:

Tabela 4 - Linhas orientadoras do ACSM para prescrição de atividade em doentes respiratórios.

Tipo de Atividade	Exercícios aeróbico com grandes grupos musculares (exemplo: marcha, natação, ciclismo, remo). Realizar um bom período de aquecimento antes da atividade. Se possível, escolher atividades que possam ser praticadas <i>indoor</i> , quando as condições climáticas não forem propícias.
Frequência	Mínimo de 3 a 5 vezes por semana de acordo com a condição física de cada individuo, podendo ser diariamente para os de capacidade funcional mais reduzida.
Intensidade	Uma intensidade inicial de 50% do consumo máximo de oxigénio é o mínimo recomendado, respeitando as capacidades individuais podendo ir até ao 80% do consumo máximo de oxigénio. Ou seja, exercícios de intensidade leve a moderada. O nível de ventilação deverá ser suficientemente baixo de modo a não desencadear bronco espasmo.
Duração	20 a 30 minutos de exercício contínuo, numa fase inicial e sempre de acordo com as capacidades individuais de cada individuo.

De um modo geral, Tomás & Oliveira, (2005) concluem que a atividade física não cura a asma, mas estas linhas orientadoras das tabelas 3 e 4, têm um forte contributo para a diminuição das limitações, aumentando o volume de reserva respiratório, reduz o trabalho ventilatório, porque proporciona a broncodilatação e melhora a coordenação da musculatura respiratória. Logo, apesar de estudos controversos, a criança e o jovem com um nível mais elevado de condição cardiorrespiratória terá uma melhor capacidade ventilatória, durante o exercício (Tomás & Oliveira, 2005).

4. Objetivo do Estudo.

O presente estudo tem como principal verificar se os professores de EF conhecem as orientações adequadas para trabalhar com crianças e jovens asmáticos, em contexto escolar, e as orientações recomendadas para a prescrição do exercício certo neste tipo de população, consoante os valores das orientações referenciadas no ponto 3.10 da revisão da literatura.

5. Metodologia.

A metodologia aplicada para a realização deste estudo é do tipo quantitativa, baseada na recolha de informação num grupo específico de pessoas. O universo da pesquisa refere-se a professores profissionais da disciplina de EF, nos ensinos Básico e Secundário.

Para a recolha dessa informação, foi elaborado um questionário com um conjunto de questões, que permitiram gerar os dados necessários para verificar os objetivos, que foram propostos para o estudo. Este foi aplicado no dia 16 de abril de 2020, procedendo, posteriormente, a intervenções de correções e uma fase experimental com 4 professores, de forma a obter uma opinião crítica sobre o mesmo. Após isto, foram efetuadas as alterações finais adequadas e colocado aberto *online* para a participação dos questionados apropriados, através da ajuda virtual do *Google Forms*, durante um período de 30 dias.

5.1. Caracterização da Amostra.

A amostra utilizada para o estudo foi constituída por professores de EF de todos os núcleos de estágio do MEEFEBS da FCDEF-UC, com o devido acordo, através de protocolo de colaboração, sendo que a sua participação foi aberta e voluntária.

Dos participantes, todos são ou foram praticantes de algum tipo de desporto e ainda exercem a carreira profissional de professor da EF nos ensinos básico e secundário.

Na tabela 5 estão representados os Grupos Etários (GE) com a relativa frequência de cada um.

Tabela 5 - Caracterização da frequência de idades de acordo com Grupos Etários.

Grupos Etários	Frequência	Percentagem (%)
Grupo Etário I: 39 – 49 anos	18	52,9
Grupo Etário II: 50 – 63 anos	16	47,1
Total	34	100,0

5.2. Instrumentos de avaliação.

Como instrumento de avaliação e recolha de informação, foi elaborado um questionário de avaliação quantitativa intitulado de “Atividade Física e a Asma”, recorrendo a ideias de organização e construção nos questionários de Cruz et al., (2017) da SPAIC e Clérigo et al., (2019) publicado na Revista Portuguesa e Imunoalergologia, cujo preenchimento foi individual e anónimo, com o objetivo de avaliar o conhecimento dos professores sobre as metodologias de trabalho com jovens asmáticos em contexto escolar.

O questionário Atividade Física e a Asma é constituído por 5 secções temáticas, com um total geral de 16 questões, em que todas elas foram respondidas por professores de EF.

O documento inclui vários tipos de resposta consoante a formulação da pergunta como resposta direta, escolha múltipla, escolha de várias respostas e respostas através de uma Escala de Likert de 5 pontos, correspondendo aos intervalos: 1 – 5 (sem importância à muito importante) e 1 – 5 (discordo totalmente à concordo totalmente).

As seções temáticas que constituem o questionário são as seguintes:

- Secção 1 – Dados biográficos que permitam caracterizar o professor;
- Secção 2 – Recorrência de alunos com asma na atividade profissional do professor;
- Secção 3 – Conhecimento do professor relativamente a orientações para prática do exercício com crianças e jovens asmáticos;
- Secção 4 – Opinião do professor sobre a importância de existência de formação específica e linhas orientadoras para a condução de atividades na EF com crianças e jovens asmáticos;
- Secção 5 – Dentro da ótica do professor, entender quais os procedimentos mais adequados para ajudar o aluno asmático o seu PEA na EF.

5.3. Procedimentos.

Ao aplicar o instrumento elaborado para a recolha de dados, para promover a exatidão nas respostas dadas, o preenchimento do questionário é de caráter individual e anónimo. Assim, foi possível assegurar que os dados são confidenciais, garantindo que terceiros não possam ter acesso ou conhecimento aos mesmos. Como o estudo foi baseado na aplicação individual do questionário, a cada participação de respostas de cada professor foi atribuído um código de sujeito, para, assim, classificar o preenchimento final do mesmo com o seu respetivo participante, sempre garantindo o seu anonimato.

Quanto ao procedimento de aplicar os questionários aos docentes, devido a cancelamento de todo o tipo de atividade presencial na escola e na faculdade graças a pandemia nacional, foi necessário recorrer a trabalho à distância e métodos *online* que impulsionaram o processo. Desta forma, o questionário foi construído no *Google Forms* com a meta de promover o trabalho à distância, fazer uso das novas tecnologias e conservação do ambiente, poupando impressões em papel, o que permitiu um preenchimento mais acessível e uma recolha de dados mais flexível, já que a *internet* fornece meios de comunicação em massa, processamentos e organização dos dados recolhidos, que facilitam a sua análise e interpretação. Graças a este procedimento, foi criado um *link* de acesso, onde os participantes fizeram o preenchimento do questionário e submeteram as suas respostas, contribuindo para

a elaboração do estudo. Os participantes foram informados dos objetivos do estudo, através do envio de *e-mail* para orientadores de cada núcleo, onde foram solicitados a reencaminhar o mesmo para todos os restantes professores de EF da sua respetiva entidade escolar, proporcionando o maior número de contribuintes para a amostra.

5.3.1. Procedimentos de análise estatística.

Para analisar os dados, foram criadas duas bases de dados, uma para as perguntas de uma possibilidade de resposta e outra para várias possibilidades de resposta no software *IBM SPSS Statistics v.25. (Statistical Package for the Social Sciences)* para Windows, onde os dados foram introduzidos, segundo uma codificação preestabelecida, com o intuito de facilitar a identificação de cada variável de estudo.

Após a recolha dos dados, estes foram, posteriormente, analisados com o recurso a procedimentos estatísticos de estatística descritiva e correlações bivariadas pelos coeficientes de correlação de Spearman Rho. Para analisar os dados correspondentes à amostra, foi utilizada a estatística descritiva e uma análise quantitativa para apresentar os resultados nos diferentes parâmetros estatísticos descritivos. Neste procedimento, recorreu-se à média (M) como medida de tendência central, às tabelas de frequências, expressas em percentagem do total da amostra. De seguida, o teste estatístico utilizado quando se correlaciona variáveis de medida de escala, nominal e ordinal foi o de Spearman Rho utilizando uma probabilidade estatística de $\rho \leq 0,05$.

6. Descrição e análise dos resultados.

6.1. Caracterização biográfica dos inquiridos.

O estudo contou com a participação total de 34 professores, dos quais 9 (26.5%) são do sexo feminino e 25 (73.5%) são do sexo masculino.

As idades encontradas na amostra, estão compreendidas entre os 39 e os 63 anos de idade com uma média de $M= 50,18$ e um desvio padrão de $Dp= 6,543$.

6.2. Recorrência com alunos asmáticos na atividade profissional.

Da amostra disponível para o estudo, seguimos para a análise dos casos de professores que já trabalharam com alunos asmáticos pelo menos uma vez.

Tabela 6 - Frequências relativas a recorrência de casos e número de interrupções nos casos recorrentes.

Recorrência de participação		
Resposta	Frequência	Porcentagem (%)
Não	5	14,7
Sim	29	85,3
Total	34	100,0
Nº de interrupções nos casos com recorrência		
1 ou 2 vezes	3	11,5
2 ou 3 vezes	5	19,2
4 ou 5 vezes	1	3,8
Mais de 5 vezes	17	65,4
Total	26	100,0

Como é possível observar na tabela 6, a grande maioria dos professores participantes ($n = 29$) 85,3% durante a sua carreira profissional já trabalhou e/ou trabalha com alunos asmáticos.

De seguida, selecionamos na variável de recorrência só os professores que já trabalharam com alunos asmáticos e que interromperam a atividade do aluno durante o exercício pelo menos uma vez na sua carreira e correlacionamos com outras variáveis.

Tabela 7 - Dupla entrada de correlação da variável interromper com as restantes variáveis da secção. ($r = / \rho =$)

Grupos	Orientações	Adequar	Intervir
Total	-0,108 / 0,598	0,541* / 0,004	0,229 / 0,261
Feminino	0,258 / 0,576	0,529 / 0,222	-0,331 / 0,468
Masculino	-0,183 / 0,454	0,555* / 0,014	0,347 / 0,146
GE I	-0,011 / 0,971	0,333 / 0,245	0,261 / 0,367
GE II	-0,195 / 0,545	0,688* / 0,013	0,067 / 0,837

* $\rho \leq 0,05$.

Ao observar os valores obtidos na tabela 7, onde só estão analisados os casos com recorrência e que interromperam o exercício, pelo menos uma vez, com alunos asmáticos na sua carreira, ao todo, esses professores, dentro dos três procedimentos de intervenção pedagógica, tendem, claramente, a adequar o exercício nos alunos asmáticos com um valor de $\rho = 0,004$. Isto pode dever-se ao facto de os professores acharem que a consulta de orientações não é necessária para a sua profissão, ou não é o procedimento mais adequado, neste caso específico. Também, podem não possuir as condições necessárias para consultar, de forma correta e nas fontes apropriadas, esse tipo de orientações específicas. Esta tendência

pode ser compreensível, uma vez que um docente da EF têm mais conhecimentos em adequar as atividades já que faz mais parte das suas competências, do que saber lidar com medicamentos.

Comparando os valores de ρ nas diferentes intervenções pedagógicas, o único valor significativo, que permite concluir o que os professores fazem ao interromper corresponde a adequar $\rho = 0,014$ no sexo masculino: portanto os homens adequam o exercício mais vezes que as mulheres. Resta saber, no entanto que procedimentos os professores tomam quando adequam o exercício, por exemplo, se reduzem a intensidade, ou reduzem a duração da atividade. Ainda sobre a comparação dos dois sexos, embora não seja um valor significativo ($\rho = 0,176$) parece que os homens intervêm mais vezes que as mulheres no uso da medicação para o alívio dos sintomas da doença nos seus alunos.

Relativamente aos GE, o valor significativo de ρ corresponde a $\rho = 0,013$, quer isto dizer, que o os professores do GE II são os que mais tendem a adequar o exercício, quando este é interrompido.

Tabela 8 - Correlação da idade com as medidas possíveis de tomar em caso de recorrência, ($r = / \rho =$)

Variável	Orientações	Interrupção	Adequar	Intervir
Idade	0,225 / 0,270	-0,018 / 0,931	-0,185 / 0,365	-0,259 / 0,202

Na correlação da variável idade com as medidas possíveis a tomar, em caso de recorrência, como está descrito na tabela 8, não foram encontrados valores significativos. Logo, é igualmente provável que os professores procedam (ou não) à consulta de orientações, à interrupção do exercício, à adequação do exercício e à intervenção no uso da medicação, independentemente da idade que tenham.

6.3. Análise das respostas dadas pelos professores sobre às orientações de trabalho com jovens asmáticos.

De acordo com o questionário, para interpretar os dados, selecionamos uma resposta certa para cada questão relativa às orientações do ACSM. Com isto, a seleção realizada foi a seguinte: Frequência: 3 – 5 Dias/semanas; Intensidade: Consumo de oxigénio; Duração: 20´ a 30´. Tipo de Atividade: Atividades aeróbias (caminhar, marchar ou correr).

Tabela 9 - Frequência total e comparação de grupos das respostas dos professores face as orientações para o exercício.

Frequência de resposta certa segundo as orientações do ACSM N (%).					
	3 - 5 / Semana	Consumo de O ₂	20' - 30'	Atividades Aeróbias (AE)	Referência total: N (%)
Total	17 (50)	7 (26,6)	7 (26,6)	27 (79,4)	34 (100)
Feminino	3 (33,3)	2 (22,2)	1 (11,1)	6 (66,7)	9 (100)
Masculino	14 (56)	5 (20)	6 (24)	21 (84)	25 (100)
GE I	10 (55,6)	5 (27,8)	5 (27,8)	14 (77,8)	18 (100)
GE II	7 (43,8)	2 (12,5)	2 (12,5)	13 (81,3)	16 (100)

Analisando os valores representados na tabela 9, verificamos que as respostas de frequência com 50% e tipo de atividade 79,4% obtiveram \geq a 50% de escolha. Isto pode significar que os professores têm mais conhecimento a nível da frequência e do tipo de atividade a realizar com jovens asmáticos do que adequar a intensidade e adequação do exercício.

Comparando grupos por sexo, verificamos que, para uma frequência \geq 50%, a única resposta dada, por parte das mulheres, foi no tipo de atividade com 66,7% das mulheres a escolherem esta resposta. Já nos homens é possível observar que obtiveram \geq 50% na frequência e no tipo de atividade com 56% e 84% dos 25 masculinos. Logo, os homens apresentam ter mais conhecimentos em diferentes orientações que as mulheres.

Passando a comparação dos GE, só o GE II obteve percentagens \geq 50% em pelo menos duas respostas certas. A resposta certa mais comum, em ambos os intervalos, é o tipo de atividade com as respetivas percentagens de 77,8% e 81,3%, respetivamente, para cada grupo, o que quer dizer que ambos os grupos conhecem, equilibradamente, que a prática de AE é a mais indicada para jovens asmáticos. Estes resultados apresentam a possibilidade de que o aumento da idade não influencie o conhecimento nas diferentes orientações do exercício.

Tabela 10 - Frequência de respostas certas no total, grupos de sexo e GE

Frequência de respostas certas			
Total	Nº de resposta	Frequência	Porcentagem (%)
	0 Respostas certas	2	5,9
	1 Respostas certas	12	35,3
	2 Respostas certas	14	41,2
	3 Respostas certas	6	17,6
	Total	34	100
Feminino	0 Respostas certas	1	11,1
	1 Respostas certas	5	55,6
	2 Respostas certas	2	22,2
	3 Respostas certas	1	11,1
	Total	9	100
Masculino	0 Respostas certas	1	4
	1 Respostas certas	7	28
	2 Respostas certas	12	48
	3 Respostas certas	5	20
	Total	25	100
GE I	0 Respostas certas	1	5,6
	1 Respostas certas	6	33,3
	2 Respostas certas	8	44,4
	3 Respostas certas	3	16,7
	Total	18	100
GE II	0 Respostas certas	1	6,3
	1 Respostas certas	6	37,5
	2 Respostas certas	6	37,5
	3 Respostas certas	3	18,8
	Total	16	100

A descrição e análise dos resultados da tabela 10 são os mais importantes deste estudo. É com base neles que vamos verificar os objetivos propostos. Inicialmente, observamos que existem 2 (5,9%) professores que não conhecem, rigorosamente, as orientações específicas para o trabalho com alunos asmáticos, com 0 respostas certas. Estes professores podem não ter recebido, durante a sua formação, a informação necessária ou nunca consultaram este tipo de orientações. Com isto, são 32 (94,1%) professores no total que parecem conhecer pelo menos 1 orientação para o trabalho com jovens asmáticos, por outro lado, nenhum professor conseguiu responder corretamente a todas as questões. Sobre o conhecimento de pelo menos 50% das orientações (pelo menos 2 respostas certas)

obtivemos a contagem total de 20 (58,8%) professores, o que leva a entender que existem mais elementos que conhecem pelo menos 2 ou mais orientações que os restantes.

Prosseguindo para a comparação de respostas certas entre os grupos de sexo, observámos uma superioridade do sexo masculino (amostra maior). Em cada sexo verificámos que existe um elemento com 0 respostas certas. Em relação ao conhecimento de pelo menos 50% das orientações (pelos menos 2 respostas certas) verificámos que a contagem do sexo feminino é inferior, com um total de 3 (33,3%) comparativamente à amostra masculina, com uma contagem de 17 (68%). Quanto ao maior número de respostas certas, os resultados ditam que o sexo masculino teve uma contagem maior com 5 (20%) elementos a alcançarem 3 respostas certas contra 1 (11,1%) o elemento feminino com 3 respostas certas. É preciso ter em atenção que o número de participantes masculinos é também maior. Ainda assim, parece ser que o sexo masculino conhece melhor as orientações específicas do ACSM para trabalhar o exercício com jovens asmáticos. Percebemos, assim, que foram os homens, que contribuíram para a amostra total conhecer pelo menos 2 ou mais orientações.

Comparando os GE, o conhecimento de pelo menos 50% das orientações em todos os grupos verificam-se contagens $\geq 50\%$, tendo no GE I um total de 12 (63,1%), no GE II 9 (56,3%), estes valores correspondem a soma da Frequência e da Percentagem de 2 respostas certas mais a Frequência e da Percentagem de 3 respostas certas. Finalmente quanto ao maior número de respostas, analisámos que ambos os GE obtiveram 3 casos com percentagens de 16,7% e 18,8%, respetivamente. O GE II alcançou uma percentagem maior, mas também a amostra é menor, o que não quer dizer que os professores deste grupo têm mais conhecimentos que os outros do outro grupo.

De seguida, vamos observar se o número de respostas certas dadas é influenciado pelo sexo, idade, casos de recorrência e a formação dos professores com a tabela 11.

Tabela 11 - Correlação do número de respostas certas com as variáveis, ($r = / \rho =$)

Correlação de respostas certas com as variáveis	
Variáveis	Respostas certas
Idade	-0,072 / 0,685
Sexo	0,000 / 1,000
Recorrência	0,081 / 0,648
Formação	0,169 / 0,339

Nos valores de ρ encontrados na tabela 11, verifica-se que nenhuma das correlações é significativa $\rho \leq 0,05$, portanto, o número de respostas certas dadas pelos professores não está relacionado com a idade e o sexo, nem com os casos, com ou sem recorrência, e nem com o facto de sentirem que precisam de formação para trabalhar com alunos asmáticos.

Como medidores da intensidade do exercício apresentámos a Escala de Borg (EB) e a Frequência Cardíaca (FC). Ambos apresentam limitações. Cavalcante, (2008) defende que a EB mostra ser um método rápido, simples e económico para avaliar a intensidade do esforço, mas depende da subjetividade. A FC não inclui a subjetividade, mas tem a influência de fatores externos (temperatura, hidratação, estado emocional, etc.) e só avalia a intensidade em atividades aeróbias, onde há a repetição cíclica do mesmo gesto (Rasoilo, 1998). Estes dois medidores foram os seleccionados para a EF, uma vez que os restantes (Lactato e Consumo de Oxigénio) são métodos diretos de avaliação, o que seria quase impossível para uma aula de EF. Por esta razão é que estes medidores estão referenciados na tabela 12.

Tabela 12 - Frequência de resposta sobre os medidores de intensidade.

Frequência de resposta certa dos medidores de intensidade mais adequados na EF N (%).			
	Frequência		
	Escala de Borg	Cardíaca	Referência total: N (%)
Geral	26 (76,5)	11 (32,4)	34 (100)
Feminino	6 (66,7)	0 (0)	9 (100)
Masculino	20 (80)	11 (44)	25 (100)
GE I	14 (77,8)	8 (44,4)	18 (100)
GE II	12 (75)	3 (18,3)	16 (100)

No geral, os resultados obtidos confirmam que a escolha dos professores ressaltaram mais para estes dois medidores, sendo a EB a mais votada por 26 (76,5%) dos participantes. Esta escolha pode estar associada ao conhecimento dos professores sobre a sua facilidade de acesso e utilização prática do medidor, por outro lado, a escolha deste medidor pode estar influenciada por estes professores quererem saber a subjetividade da intensidade do exercício, valorizando mais a opinião do aluno. Com 11 (32,4%), a FC foi escolhida por estes professores talvez pelo sentido de preferirem uma avaliação mais fisiológica da intensidade e não a subjetividade do aluno.

Comparando os sexos, em ambos a maioria da escolha ressaltou para a EB com 66,7% das mulheres e 80% dos homens a votarem neste medidor. O facto de as mulheres não terem escolhido nenhuma vez a FC, pode dever-se a uma maior tendência de criação de

laços de afetividade educativos com os alunos em relação aos homens, realçando a subjetividade dos alunos quanto à intensidade dos seus exercícios.

Da análise dos resultados sobre os GE, o uso da FC faz mais sentido para o GE I tendo uma Frequência e percentagem maior em relação ao outro grupo com 8 (44,4%). Quanto a utilização da EB, os resultados apresentam-se equilibrados com 14 (77,8%) e 12 (75%) respetivamente em cada grupo. Isto pode indicar que os professores acham a EB mais indicada para jovens asmáticos. Partimos, agora, para uma análise de correlações.

Tabela 13 - Correlações das escolhas EB e FC com as diferentes variáveis, ($r = / \rho =$)

Correlação da escolha dos medidores com as variáveis		
Variáveis	EB	FC
Idade	-0,071 / 0,691	-0,250 / 0,153
Sexo	0,139 / 0,434	0,415* / 0,015
Recorrência	0,161 / 0,632	-0,068 / 0,703
Formação	-0,080 / 0,651	0,139 / 0,434

* $\rho \leq 0,05$.

Notamos que nenhuma correlação é significativa (com $\rho \leq 0,05$), com a exceção da correlação da variável sexo com a escolha da FC, com um valor de $\rho = 0,015$. Isto significa que o sexo dos professores teve influência na escolha da FC, como medidor de intensidade a ser utilizado em EF, ou seja, conforme o sexo os professores usam este medidor.

6.4. Caracterização da importância que os professores dão a formação e orientações para o trabalho com alunos asmáticos.

Com os resultados que vão ser analisados de seguida, vamos entender a opinião dos professores acerca da importância da existência de formação para trabalhar com alunos asmáticos, assim como a existência de orientações que os ajudem nas atividades letivas com esses alunos.

Tabela 14 - Respostas relativas a secção 4.

Frequência das questões da secção 4.					
		Formação		Atividades Letivas	
		Frequência	Percentagem %	Frequência	Percentagem %
Total	Razoavelmente importante	1	2,9	2	5,9
	Importante	16	47,1	14	41,2
	Muito Importante	17	50	18	52,9
	Total	34	100	34	100
Feminino	Importante	6	66,7	3	33,3
	Muito Importante	3	33,3	6	66,7
	Total	9	100	9	100
Masculino	Razoavelmente importante	1	4	2	8
	Importante	10	40	11	44
	Muito Importante	14	56	12	48
	Total	25	100	25	100
GE I	Razoavelmente importante	-	-	1	5,6
	Importante	10	55,6	9	50
	Muito Importante	8	44,4	8	44,4
	Total	18	100	18	100
GII	Razoavelmente importante	1	6,3	1	6,3
	Importante	6	37,5	5	31,3
	Muito Importante	9	56,3	10	62,5
	Total	16	100	16	100

Na contagem total para a variável de formação, verificamos que a metade 17 (50%) da amostra acha muito importante os professores receberem formação sobre as orientações de trabalho com alunos asmáticos, sendo que nenhum professor achou menos do que razoavelmente importante. Isto pode tornar os professores permeáveis a receberem formação sobre este assunto. Quanto a condução de atividades letivas, verifica-se que mais da metade da amostra 18 (52,9%) acha muito importante existirem indicações para a condução de atividades letivas com alunos asmáticos, sendo que nenhum professor achou menos do que razoavelmente importante. Com isto, é possível apelar aos professores para organizarem e

intervirem em atividades letivas com alunos asmáticos, como, por exemplo, disponibilizar bibliografia enriquecedora para o conhecimento fluído da doença e como tratá-la.

Na comparação de grupos de sexo, os homens acharam mais importante a formação do que as mulheres, isto porque a contagem feminina maior apurou-se na resposta “Importante” com 6 (66,7%) e nos homens a contagem maior verificou-se na opção “Muito Importante” com uma contagem de 14 (56%). Relativamente às atividades letivas, as mulheres responderam que este fator é mais importante com a contagem da resposta “Muito Importante” de 6 (66,7%) do que os homens. Estes dividiram mais a sua opinião entre “Importante” e “Muito Importante” com as respetivas contagens de 11 (44%) e 12 (48%). Estes resultados podem indicar que existem poucas ou nenhuma orientações para conduzir atividades letivas com alunos asmáticos.

Comparando os diferentes GE, os resultados indica-nos que só no GE I é que $\geq 50\%$ dos casos acha muito importante a existência formação e orientações para o trabalho com alunos asmáticos.

Tabela 15 - Correlações das escolhas EB e FC com as diferentes variáveis, ($r = / \rho =$)

Correlação da escolha dos medidores com as variáveis		
Variáveis	Formação	Atividades Letivas
Idade	-0,031 / 0,861	0,069 / 0,697
Sexo	0,174 / 0,325	-0,184 / 0,297
Recorrência	-0,092 / 0,607	0,000 / 1,000

Ao correlacionar a formação e a condução de atividades letivas com alunos asmáticos com as variáveis idade, sexo e recorrência, nenhuma delas deu um valor de $\rho \leq 0,05$, o que significa que as variáveis, escolhidas para correlacionar, não influenciam a escolha dos professores sobre o grau de importância que atribuem à formação para o trabalho com alunos asmáticos e à existência de orientações para a condução de atividades letivas com este tipo de alunos.

6.5. Opinião dos professores sobre o procedimento pedagógico adequado com alunos asmáticos.

Sobre esta parte da descrição e análise dos resultados, vamos conhecer a opinião dos professores sobre o procedimento “pedagógico” mais adequado a ter em conta na aula e na disciplina de EF.

Tabela 16 - Opinião dos professores sobre os procedimentos pedagógicos com alunos asmáticos

Opinião total dos professores sobre o procedimento Pedagógico mais adequado com alunos asmáticos				
	Mínimo	Máximo	Pontuação	Média
Plano de aula individual	1	5	109	3,21
Prescrição individual	1	5	113	3,32
Adequar a atividade	2	5	150	4,41
Proporcionar tempos de repouso	1	5	141	4,15
Parar a atividade	4	5	157	4,62
Conhecer o estado clínico	3	5	161	4,74
Proporcionar bibliografia	3	5	143	4,21
Estimular a aquisição Polar	1	5	117	3,44
O professor informar-se sobre sintomas	3	5	155	4,56
O professor informar-se sobre intervenções	3	5	156	4,59
Apresentação da medicação S.O.S	3	5	145	4,26
Total			170	0 - 5

Verificando os resultados obtidos na tabela 16, o procedimento pedagógico mais pontuado, segundo a opinião dos professores é “Conhecer o estado clínico do aluno” com uma $m = 4,74$ na tabela de Likert dos intervalos 1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente. Por ser o procedimento que os professores concordam mais, prosseguiremos à análise dos resultados, em função dos números apurados.

Tabela 17 - Frequência do grau de concordância do Conhecimento Clínico.

Conhecimento clínico			
		Frequência	Porcentagem %
Escala de Likert	Nem concordo nem discordo	1	2,9
	Concordo	7	20,6
	Concordo Totalmente	26	76,5
	Total	34	100,0

Com os resultados da tabela 17, verificamos que mais do 50% dos professores num total de 76,5% dos mesmos concorda, totalmente, com a aplicação deste procedimento pedagógico. Por outro lado, o grau mínimo de concordância com este procedimento foi 3, quer dizer que os professores, no mínimo, não concordam nem discordam com este

procedimento, embora os resultados deste grau sejam bastante baixos com 1 (2,9%) de votos. De seguida, vamos passar a análise deste procedimento, comparando os resultados no grupo de sexo.

Tabela 18 - Opinião dos grupos de sexo sobre o conhecimento clínico

Opinião dos professores nos grupos de sexo sobre o conhecimento do estado clínico			
Sexo	Escala de Likert	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	Concordo	3	33,3
	Concordo Totalmente	6	66,7
	Total	9	100,0
Masculino	Não concordo nem discordo	1	4,0
	Concordo	4	16,0
	Concordo Totalmente	20	80,0
	Total	25	100,0

Pelos dados da tabela 18, observámos que as mulheres com uma amostra menor, apresentam só 2 graus de concordância, e os homens já incluem 3 que pode ser graças a serem uma amostra maior. Dentro da amostra e no grau “Concordo Totalmente”, os homens escolheram mais este grau do que as mulheres, com um total de 20 (80%) face a contagem das mulheres 6 (66,7%), com isto, o conhecimento clínico do aluno para os homens é um processo mais adequado em comparação com as mulheres. Vamos seguir para a análise dos GE.

Tabela 19 - Opinião dos grupos de II sobre o conhecimento clínico

Conhecimento clínico			
GE		Frequência	Percentagem (%)
GE I	Concordo	4	22,2
	Concordo totalmente	14	77,8
	Total	18	100
GE II	Nem concordo nem discordo	1	6,3
	Concordo	3	18,8
	Concordo totalmente	12	75
	Total	16	100

De acordo com os resultados da tabela 19, não se encontraram diferenças significativas no grau de concordância com este procedimento segundo os diferentes GE. Os valores de 14 (77,88%) no GE I e os valores 12 (75%) GE II, significam que a grande parte dos professores de cada grupo concorda, totalmente, com o procedimento estudado. Para

finalizar, vamos verificar se a idade, o sexo e os casos de recorrência influenciam no grau de concordância, bem como no procedimento do conhecimento clínico.

Tabela 20 - Correlações das variáveis com a concordância dos professores sobre o conhecimento clínico, ($r = / \rho =$)

Correlação da escolha dos medidores com as variáveis	
Variáveis	Conhecimento clínico
Idade	-0,072 / 0,687
Sexo	0,124 / 0,484
Recorrência	-0,040 / 0,822

Ao correlacionar o conhecimento clínico com as variáveis idade, sexo e recorrência, nenhuma delas deu um valor de $\rho \leq 0,05$, o que significa que as variáveis escolhidas para correlacionar, não influenciam no grau de concordância que os professores atribuem ao procedimento pedagógico e ao conhecimento do estado clínico do aluno.

7. Conclusões dos Resultados.

Talvez pela lógica de rentabilizar o maior tempo de prática possível para os alunos, nos casos com recorrência, os professores tendem claramente a adequar o exercício ao em vez de intervir na medicação do aluno ou consultar orientações de intervenção pedagógica com alunos asmáticos. No grupo de sexo, os homens são os que adequaram mais vezes o exercício, o que pode querer dizer que eles se sentem mais capacitados para adequá-lo em comparação as mulheres. Na participação do uso da medicação, embora não seja muito significativo, os homens intervieram neste aspeto mais vezes que as mulheres nos casos com recorrência, podendo dar, igualmente, a ideia de maior capacidade para isso. Nos casos de recorrência, foram os homens que mais contribuíram para a tendência de adequar o exercício em casos com recorrência. No GE II, a conclusão é que, quanto mais velhos forem, mais tendem a adequar o exercício. Quanto a recorrência, o facto de os professores terem tido pelo menos 1 recorrência na carreira e terem intervindo pelo menos 1 vez adotando qualquer um dos métodos (adequar, intervir e consultar), não tem nada a ver com a sua idade.

Respondendo ao principal objetivo do estudo, e mais uma vez usando como referência às orientações do ACSM, no total, os professores conhecem melhor a Frequência e o Tipo de Atividade indicados para jovens asmáticos. Em geral, os professores têm conhecimento de que a Atividade Aeróbica é muito importante para estes alunos. Concluimos, também, que nenhum participante sabe, totalmente, as orientações do ACSM, visto que nenhum acertou as 4 questões relativas a esse tema, mas mais de metade da amostra

conhece pelo menos 2 orientações, o que leva a entender que dominam pelo menos 50% das orientações específicas para trabalhar com jovens asmáticos. Nos grupos de sexo, os homens foram os que conhecem pelo menos mais do que uma orientação. Os homens com uma amostra maior são os que conhecem melhor pelo menos 2 orientações e foram os que tiveram mais casos próximos das 4 respostas certas. Sobre os GE, verificamos que em todos metade da sua constituição conhece pelo menos duas ou mais orientações. Por outro lado, não há evidência estatística que comprove que o número de respostas certas é influenciado pela idade, sexo, recorrência e necessidade de formação. Com tudo isto e respondendo ao principal objetivo do estudo, os professores dominam, minimamente, as orientações para o trabalho com alunos asmáticos em termos do exercício em si, sendo mais especialistas na Frequência e no Tipo de Atividade. Quanto a Duração e a Intensidade, estes são os pontos em que os professores revelam mais dificuldades em dominar. Relativamente aos medidores de Intensidade do exercício, os professores sabem que a EB e a FC são os mais indicados a serem utilizados em aula. No grupo de sexo, há uma clara tendência para as mulheres preferirem a EB. Com os resultados obtidos, estes podem induzir que para os professores a subjetividade do aluno é mais importante que valores da FC, uma vez que a EB foi a mais escolhida, embora isto seja um pensamento e não uma conclusão do estudo. Sobre a escolha de um dos medidores, o sexo foi o único aspeto que influenciou na escolha da FC.

Para a formação sobre o trabalho com alunos asmáticos e existirem orientações para atividades letivas, para eles, os professores acharam que é, no mínimo, razoavelmente importante ambos aspetos. Com isto, podemos ficar com a ideia de que estes docentes estão propícios às aprendizagens de orientações específicas, nomeadamente as do ACSM. Por parte das mulheres, estas são as que mais concordaram com a existência de orientações específicas para a condução de atividades letivas com alunos asmáticos. Uma das conclusões menos positivas do estudo, é que os casos de recorrência não influenciam os professores para adquirirem formação de trabalho com asmáticos nem para a condução de atividades letivas com este tipo de alunos. O facto de os professores sentirem que precisam da formação e das orientações para a condução de atividades letivas com asmáticos, não tem nada a ver com a idade, sexo e os casos de alunos com asma na sua carreira.

Finalmente, quanto à opinião dos professores, o procedimento pedagógico sobre o Conhecimento Clínico do aluno asmático é o mais importante, sendo que foram os homens que mais concordaram totalmente com este procedimento. Só no GE II é que Interromper a Atividade para o aluno foi o procedimento que obteve maior grau de concordância, nos

restantes a maior concordância foi para o Conhecimento Clínico. A última conclusão do estudo refere-se ao facto de, apesar dos professores concordarem maioritariamente com o Conhecimento Clínico, isto não está relacionado com a idade, sexo e os seus casos de recorrência.

8. Limitações e Recomendações.

Em estudos futuros sobre este tema será necessário ter em atenção as limitações, para que os objetivos relacionados com esta área de investigação sejam alcançados de uma forma mais satisfatória. Assim, de seguida, referimos as limitações metodologias e processuais encontradas com a realização do estudo apresentado: O facto de existirem um número muito reduzido de estudos sobre o conhecimento dos professores de EF sobre metodologias de trabalho com alunos asmáticos, originou a algumas dificuldades, como a apresentação de conclusões de outros estudos na revisão da literatura e, conseqüentemente, na descrição e análise dos resultados.

Devido ao questionário ser elaborado de origem e não existirem orientações ou escassos questionários relativos a este tema, isto limitou, consideravelmente, o estudo, já que nele estão incluídos variáveis que nunca antes foram estudadas, dificultando a comparação de resultados. Apesar disto, é importante referir que estudos de este tipo iniciam desta forma o seu caminho para o alcance da fiabilidade e legitimidade. Ainda sobre o questionário, deveria ter incluído o questionamento sobre a importância de orientações para a intervenção em caso de crise de asma e no uso da medicação urgente, visto que nos estudos consultados a maioria realça a importância deste fator. Outro aspeto é a própria gramática ou linguagem do questionário poder criar dificuldades na amostra, já que algumas questões podem variar de interpretação, consoante o questionado. Portanto, pensamos que algumas perguntas deviam ser mais claras e objetivas no caso da Intensidade. Ao invés de perguntar como foi feito, visto que o Consumo de Oxigénio e a FC estão relacionados (trabalhar a $x\%$ do VO_{2max} , corresponde trabalhar a x batimentos por minutos), uma forma mais correta seria aplicar a EB e colocar vários intervalos de Intensidade como resposta.

Com a realização deste estudo também pretendemos, para além do principal objetivo elevar às aspirações de outras pessoas para efetuarem investigações sobre esta área, dada a escassez de estudos e o trabalho com alunos asmáticos nas escolas ser comum. Por isso, e atendendo as limitações anteriormente mencionadas, é importante falar sobre algumas recomendações para os estudos que, futuramente, poderão ser realizados. Em primeiro lugar,

analisar que fatores podem ter influenciado, durante a formação como professor, a ausência do conhecimento das orientações de trabalho com crianças e jovens asmáticos. Em segundo lugar, diferenciar o grau de conhecimento sobre as orientações de trabalho com asmáticos nos professores com ou sem ocorrência na sua carreira profissional. Em terceiro lugar, investigar o grau de interesse em querer dominar as orientações adequadas para o trabalho com alunos asmáticos, por parte dos docentes. Em quarto lugar, equilibrar a amostra, relativamente ao sexo e aos GE de forma a efetuar comparações mais esclarecedoras. Em quinto lugar, procurar entender o porquê de ter casos com recorrência não influênciam os professores a consultar orientações de trabalho para este tipo de alunos. E, em sexto lugar, promover nas escolas atividades e formações sobre o trabalho com alunos asmáticos na EF, incluindo atividades práticas onde fossem postas em prática as orientações do ACSM.

Capítulo IV – Considerações finais.

Conclusão

Com o EP finalizado, consideramos esta experiência totalmente enriquecedora e gratificante, onde correspondemos de forma comprometida ao desafio, alcançando os objetivos que, inicialmente, foram propostos. Com a chegada do seu final, fica o pensamento de que foram encontrados bastantes conhecimentos, tanto no global como no específico nos diversos âmbitos da profissão de professor e foram, ao longo do tempo, progressivamente superados todos as fragilidades identificadas, inicialmente, graças à dedicação e ao cumprimento de todas as tarefas propostas e planejadas. Também, foram vividas experiências que serão guardadas, para, um dia mais tarde, recordar com grande satisfação pelo companheirismo realizado com todos os intervenientes e as lições de vida, que aprendemos para, mais tarde, no futuro profissional pôr em prática e superar as dificuldades encontradas.

Com isto, ao longo deste ano letivo, esteve sempre a capacidade de autossuperação e o alcance do perfil próprio como professor, atendendo aos valores próprios da ética pessoal e profissional, com ajuda, claro, de interligações positivas no meio da entidade escolar.

Sabemos que o ano correspondente ao EP é visto como a etapa da convivência com a realidade escolar do ensino da EF, já que assumimos a função de professor, tendo englobado quase todas as tarefas e responsabilidade que compete a um profissional da área.

Graças a capacidade de trabalho em equipa, sentido de responsabilidade, entrega, compromisso e partilha de reflexões críticas construtivas, conseguimos atingir todos os objetivos, demonstrando que “crescemos” como seres humanos, aprendemos com os nossos erros e com os erros de quem nos rodeia, já que as dificuldades identificadas por cada um foram, na maioria, ultrapassadas por todos com muito trabalho árduo, sempre com o intuito de elevar mais as nossas competências como futuros profissionais docentes da EF.

Com tudo isto, não restam dúvidas que, nos dias de hoje, estamos deveras preparados para o exercício da profissão de professor, pois o EP contribuiu, fortemente, de forma pedagógica e em contexto prático mais próximo do real possível, profissionalizando os mestrandos desta área sob uma supervisão orientada da forma mais adequada possível.

Apesar disso, temos consciência de que ainda muito está para vir, muito está por realizar e muito está por viver, mas é, com inúmeras experiências de vida, que as nossas competências, como professores, irão evoluir e nos farão marcar a diferença no mundo do ensino e do trabalho profissional.

Referências Bibliográficas

- Araújo, A., Rocha, R. L., & Alvim, C. G. (2014). Adolescência e manejo da asma: a perspectiva dos assistidos na atenção primária à saúde. *Revista Paulista de Pediatria*, 32(3), 171–176.
- Assis, R. M. de, Barros, M. O., & Cardoso, N. S. (2013). Planejamento De Ensino: Algumas Sistematizações. *Itinerarius Reflectionis*, 4(1).
- Betti, I. C. R. (1994). *O Falso Conflito Entre Atividade Física E Asma. Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 1(1), 47–53.
- Blair, S. et al. (1991). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, Fourth Edition. In *Medicine & Science in Sports & Exercise* (9th edition, Vol. 23).
- Boas, B. (2002). *Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental*. (Papyrus, ed.). Campinas.
- Borba, R I H, & Sarti, (2005). A asma infantil e o mundo social e familiar da criança. *Revista Brasileira de Alergia e Imunopatologia*, 249–254.
- Canguilhem, G. (2006). *Georges Canguilhem. O Normal e o Patológico*.
- Carlsen, K. H. (2000). Physical activity and respiratory tract diseases asthma and allergy. *Tidsskrift for den Norske laegeforening: tidsskrift for praktisk medicin, ny raeke*, 120(27), 3305–3309.
- Cavalcante. (2008). Uso da escala modificada de Borg na crise asmática. *ACTA Paulista de Enfermagem*, 21(3), 466–473.
- Clérigo, V., et al. (2019). Severe asthma questionnaire: Translation to portuguese and cross-cultural adaptation for its use in portugal. *Revista Portuguesa de Imunoalergologia*, 27(3), 233–242.
- Contreras, P., et al. (2019). Cuando la educación en asma es crucial. A propósito de un caso. *Revista Alergia Mexico (Tecamachalco, Puebla, Mexico : 1993)*, 66(4), 493–

498.

- Cortesão, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, 37(3), 719–735.
- Cruz, C., & Et, A. (2017). O questionário CARATkids e a espirometria na avaliação do controlo da asma. *Revista Portuguesa de Imunoalergologia*, 25(2), 115–125.
- Borba, R. et al., (2009). O mundo da criança portadora de asma grave na escola. *ACTA Paulista de Enfermagem*, 22(SPEC. ISSUE), 921–927.
- Direcção-Geral da Saúde. (2000). *Programa Nacional de Controlo asma Ministério da Saúde Direcção-Geral da Saúde*. 28.
- Belo, A. (2011). *Contribuição para um estudo sobre a utilização das metas de aprendizagem; na escola e no trabalho dos professores*. Relatório de Estágio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Évora, S. R. F. (2005). *Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF – um estudo comparativo dos elementos do currículo*.
- FERRAZ, C. (2016). *O Feedback Pedagógico nas Aulas de Educação Física: Perceções dos Alunos e Professores sobre a sua Importância*. Vila Real: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fialho, N. M. G., & Fernandes, D. (2011). *Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa*. *Meta*, Vol. 3, pp. 168–191.
- Freitas, S.L. (2003). *Avaliação do conhecimento do professor de educação física sobre asma em escolas públicas e particulares na região centro-oeste da cidade de São Paulo*. São Paulo, 64p.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio*

pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Gallahue, D. (2008). *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças.* (4ª edição). São Paulo: Phorte, Ed.
- GEMA. (2018). *Guía española de manejo del asma.* (Edição 4.3). Madrid: Luzán 5.
- Guevara, J., et al. (2003). Effects of educational interventions for self management of asthma in children and adolescents: systematic review and meta-analysis. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 326(7402), 1308–1309.
- Kuschnir, F. (2010). *Asma na adolescência.* 7(3), 17–26.
- Manique, A. et al. (2016). Programa Nacional para as Doenças Respiratórias - Boas práticas e Orientações para o controlo da asma no. *Direção-Geral Da Saúde*, 1–91.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão Da Prática Pedagógica E Colegialidade Docente. a Perspetiva Dos Candidatos a Professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59–77.
- Moisés, M. P. (2007). *Atividades físicas para asmáticos.* Edição: 1. Brasil: Editora Manole, Ed.
- Monteiro, J. & Cardoso, S. (2004). *O aluno com asma na escola: A importante contribuição do professor de Educação Física garantindo a participação de todos.* 1–21.
- Mrazek, D., Schuman, W., & Klinnert, M. (1998). Early asthma onset: Risk of emotional and behavioral difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 247–254.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos.* Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do

Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

- Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física* (n.º 12 Inv; Sociedade Portuguesa de Educação Física, Ed.). Lisboa: Boletim SPEF.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da investigação às práticas II* (II). 37–52.
- Parente, M. & Soares, S. (2015). a Criança Com Asma : o conhecimento dos pais e dos adolescentes sobre a doença. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 6(2), 171–191.
- Pezzi, F. & Marin, A. (2017). Fracasso escolar na educação básica: Revisão sistemática da literature. *Temas Em Psicologia*, 25(1), 1–15.
- Rasoilo, J. (1998). *Utilização de monitores de FC no controle do treino em Treino Desportivo* (5th ed.).
- Sandberg, S., et al. (2000). The role of acute and chronic stress in asthma attacks in children. *The Lancet*, 356 (9234), 982–987.
- Serviço Nacional de Saúde. (2020). Primeiros Socorros, Crise asmática.
- Martini, C. (2009). *Observação e Experimentação de Padrões Motores na Plasticidade Cerebral e/ou Comportamental: (Estudo em doentes de esclerose múltipla)*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Tomás, M. & Oliveira, A. (2005). Atividade Física na Criança com Asma Brônquica. *Revista Cardiopulmonar Ano XVII - N.º 1*
- Tonietto, V. & Chatkin, J. (1979). Asma Induzida Pelo Exercício. *Revista Amrigrs*, 23(3), 6–9.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activity: a knowledge structures approach* (Human Kinetics., Ed.). Champaign: IL: Human

Kinetics.

- Vries, U., et al. (2008). *Patient satisfaction with different asthma-training variants*.
Patient Education and Counseling, Vol. 70, pp. 266–275.

Anexos

Anexo 1 – Registo de Ocorrência Disciplinas;

Anexo 2 – Planificação Anual;

Anexo 3 – Modelo do Plano de Aula;

Anexo 4 – Orientações para Trabalhos Escritos;

Anexo 5 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa;

Anexo 6 – Grelha de Avaliação Sumativa;

Anexo 7 – Cartaz do torneio “Multidesportivo”;

Anexo 8 – Cartaz da Caminhada “Caminhar para Educar”;

Anexo 9 – Questionário do Aprofundamento do Tema-Problema;

Anexo 10 – Certificado 11º Congresso Nacional de Educação Física;

Anexo 11 – Certificado IX Oficina de Ideias em Educação Física;

Anexo 12 – Modelo de Ficha de Trabalho a Distância.

Anexo 1 – Registo de Ocorrência Disciplinas.

Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz
Departamento Disciplinar de Educação Física
Ano 2019/2020

Ocorrência		
Nº *** <small>(Reservado à coordenação)</small>	Data: Clique aqui para introduzir uma data.	Hora: <input type="text"/>

Professor
Escolha um item.

Aluno/a		
Nome - <input type="text"/>		
Nº ***	Ano ***	Turma **

Descrição	
Local: Escolha um item.	Atividade: Escolha um item.
<input type="text"/>	
Observações : <input type="text"/>	

Anexo 2 – Planificação Anual.

Plano Anual 8ºA										
	Períodos	1º Período			2º Período			3º Período		Ano
	Blocos	16 de Setembro a 29 de Outubro	4 de Novembro a 17 de Dezembro	Total	6 de Janeiro a 4 de Fevereiro	10 de Fevereiro a 27 de Março	Total	14 de Abril a 9 de Junho	Total	Total
	Semanas	7 semanas		14	5 semanas		10	8 semanas		32
	Nº de Aulas	21	21	42	15	15	30	24	24	96
Espaço	G1	0	0	0	0	15	15	0	0	15
	G2	0	0	0	15	0	15	0	0	15
	G3	21	21	42	0	0	0	0	0	42
	G4	0	0	0	0	0	0	24	24	24
Número de aulas das U.D	Patinagem	21	0	0	0	0	0	0	0	21
	Ginástica Artística	0	21	0	0	0	0	0	0	21
	Voleibol	0	0	0	15	0	0	0	0	15
	Badminton	0	0	0	0	15	0	0	0	15
	Atletismo	0	0	0	0	0	0	24	0	24
Testes Fitescolas		2	0	2	0	0		2	2	4
Atividades do Departamento de E.F.	Dia Europeu do D.E. (Surfing)	27 de Setembro								
	AcroGim	17 de Dezembro								
	Corta-Mato (escolar)				10 de Janeiro					
	Corta-Mato (distrital)				23 de Janeiro					
	Corta-Mato (nacional)					14 e 15 de Fevereiro				
	Mega Sprint (escolar)				4 de Fevereiro					
	Mega Sprint (distrital)					4 de Março				
Atividades do Núcleo	Torneio Multidesportivo					24 de Março				
	Orientação						13 de Maio			

Anexo 3 – Modelo do Plano de Aula.



Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz

Ano letivo 2019/2020

8ªA



Plano Aula			
Professor(a): <u>Reny Jesus</u>		Data:	Hora:
Ano/Turma: 8ªA	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):			

	Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
	T	P				
Parte Inicial						
Parte Fundamen						
Parte Final						

Anexo 4 – Orientações para Trabalhos Escritos.

Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientações para a realização dos trabalhos escritos e cotações de correção

2019/2020

Um trabalho escrito é constituído por:

- Capa - Identificação da disciplina, do tema desenvolvido, do aluno, do professor e da data de realização.
- Índice.
- Introdução - Apresentação do tema, evidenciando o objetivo do trabalho.
- Desenvolvimento – tratamento do conteúdo de forma clara com divisão por capítulos sempre que se justificar.
- Conclusão – Breve síntese que pode incluir análise e opinião pessoal.
- Bibliografia – Indicar todas as fontes de informação utilizadas.
- Anexos – São apresentados no fim do trabalho e podem contemplar gráficos, figuras, inquéritos e outros documentos referenciados no corpo de trabalho. Devem ser numerados.

Item	Cotação
Apresentação	5.0%
Introdução	5.0%
Desenvolvimento	80.0%
Conclusão	5.0%
Bibliografia	2.5%
Anexos	2.5%
Total	100.0%

Notas:

- Têm de ser respeitados os prazos de entrega definidos com o professor.
- A execução do trabalho deve ser acordada e acompanhada pelo professor que prestará todas as orientações necessárias à realização da tarefa.

Tem de ser utilizado o documento da escola aprovado para apresentação de trabalhos existente na BE/CRE

Anexo 5 – Grelha de Avaliação Formativa.

		Avaliação Formativa Final do Ano Letivo - 8º A												
		Saber/ Saber Fazer - %								Saber Estar - %		Nota Final	0 - 5 Valores	
Número	Nome	Desempenho e progressão nas competências psico-motoras e aplicação dos conteúdos técnicos. - 35%					Empenho na atividade letiva. 35%		Conhecimento dos conteúdos teóricos. 10%		Comportamentos e valores. 20%			
		Patinagem	Ginástica	Voleibol	Badminton	Conversão 35%	0 - 100%	Conversão 35%	0 - 100%	Conversão 10%	0 - 100%			Conversão 20%
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														

Anexo 6 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa.

Unidade Didática: Atletismo Avaliação Sumativa 8ºA																			
		Conteúdos																	
		Velocidade			Corridade de Estafetas		Corrida de Berreiras			Salto em Comprimento			Salto em altura			Lançamento do peso			
		5			7		9			11			10			8			Nota total
Número	Nome	Técnica 0 - 5	Tempo 0-5	%	Técnica 0 - 5	%	Técnica 0 - 5	Tempo 0-5	%	Técnica 0 - 5	Comprimento 0-5	%	Técnica 0 - 5	Altura 0-5	%	Técnica 0 - 5	Distância0-5	%	50
1				0		0			0			0			0			0	0
2				0		0			0			0			0			0	0
3				0		0			0			0			0			0	0
4				0		0			0			0			0			0	0
5				0		0			0			0			0			0	0
6				0		0			0			0			0			0	0
7				0		0			0			0			0			0	0
8				0		0			0			0			0			0	0
9				0		0			0			0			0			0	0
10				0		0			0			0			0			0	0
11				0		0			0			0			0			0	0
12				0		0			0			0			0			0	0
13				0		0			0			0			0			0	0
14				0		0			0			0			0			0	0
15				0		0			0			0			0			0	0
16				0		0			0			0			0			0	0
17				0		0			0			0			0			0	0
18				0		0			0			0			0			0	0
19				0		0			0			0			0			0	0
20				0		0			0			0			0			0	0

Anexo 7 – Cartaz do torneio “Multidesportivo”.



The poster is for a multi-sport tournament at Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho. It features a blue header with the school name and logos. The main title is 'TORNEIO MULTIDESPORTIVO' followed by 'BASQUETEBOL', 'FUTEBOL', and 'VOLEIBOL'. There are three images: a basketball on a court, a soccer ball on grass, and a volleyball on a court. The bottom section lists rules for three age groups: 7th and 8th, 9th and 10th, and 11th and 12th. It also includes support from 'TIME W&V', a warning about mixed teams, the date of the event (March 24th), and the organizing body (Núcleo de Estágio de Educação Física).

Alunos
Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho

TORNEIO MULTIDESPORTIVO
BASQUETEBOL
FUTEBOL
VOLEIBOL

Prémios para as equipas vencedoras!!!

Acaba o 2º Período em grande!!!

7º e 8º anos

- . Basquetebol de 3x3;
- . Mínimo de 3 jogadores;
- . Rapazes vs Rapazes;
- . Raparigas vs Raparigas.

9º e 10º anos

- . Futebol de 7;
- . Mínimo 8 jogadores por equipa;
- . Cada equipa deve ter pelo menos uma rapariga em campo durante os jogos.

11º e 12º anos

- . Voleibol 6x6;
- . Mínimo 7 jogadores por equipa;
- . Cada equipa deve ter pelo menos uma rapariga em campo durante os jogos.

Apoio:



Fichas de inscrição das equipas na receção do Pavilhão



É OBRIGATÓRIO AS EQUIPAS SEREM MISTAS DO 9º AO 12º

Data de realização do evento:
24 de Março.

ORGANIZAÇÃO:
Núcleo de Estágio de Educação Física

Para mais esclarecimentos dirigir-se aos professores estagiários de Educação Física Paulo Quaresma, João Ramos e Reny Jesus.

Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho - Figueira da Foz
2019/2020

CAMINHAR PARA EDUCAR

E ainda...

- Lanche oferecido pela organização
- Jogos tradicionais
- Workshop de golf na praia

6 DE MAIO

Organização:

- Núcleo de estagiários da ESJCFF
- Professores de EF
- Alunos da Lista Time

The poster features a background image of a tree with a lattice-like pattern overlaid on its branches, set against a light sky. The text is arranged in a clean, modern layout with a mix of bold and regular fonts.

Anexo 9 – Questionário do Aprofundamento do Tema-Problema.

Secção 1: Esta secção tem como objetivo conhecer dados biográficos que permitam caracterizar o professor: idade, sexo e hábitos de prática de exercício/desporto.

Idade: *

Texto de resposta curta

Sexo: *

Feminino

Masculino

É ou foi praticante de algum desporto? *

Sim

Não

Recorrência de alunos com asma na sua atividade profissional.



Esta secção tem como objetivo recolher dados sobre a recorrência de alunos com asma na sua atividade profissional.

Nas turmas que lecionou e leciona, é frequente a participação de alunos portadores de asma? *

- Sim. (Em caso de responder sim, por favor responda as seguintes perguntas desta secção).
- Não. (Em caso de responder não, por favor passe para a secção seguinte).

Durante a sua carreira como professor de EF: Alguma vez teve que recorrer a consulta de orientações do exercício para jovens asmáticos?

- Nunca.
- 1 ou 2 vezes.
- 2 ou 3 vezes.
- 3 ou 4 vezes.
- Mais de 5 vezes.

Durante a sua carreira como professor de EF: Alguma vez teve que interromper um exercício devido ao aluno apresentar queixas/sintomas de asma?

- Nunca.
- 1 ou 2 vezes.
- 2 ou 3 vezes.
- 4 ou 5 vezes.
- Mais de 5 vezes.

Durante a sua carreira como professor de EF: Alguma vez teve que adequar o exercício devido as dificuldades do aluno asmático?

- Nunca.
- 1 ou 2 vezes.
- 2 ou 3 vezes.
- 3 ou 4 vezes.
- Mais de 5 vezes.

Durante a sua carreira como professor de EF: Alguma vez teve que intervir no uso da medicação do aluno para o alívio dos seus sintomas ou crises de asma?

- Nunca.
- 1 ou 2 vezes.
- 2 ou 3 vezes.
- 3 ou 4 vezes.
- Mais de 5 vezes.

Orientações para a prática do exercício destinadas a jovens portadores de asma.



Esta secção tem como objetivo entender o conhecimento dos professores relativamente a orientações para a prática do exercício destinadas a jovens portadores de asma.

Considerando a frequência com que se pratica o exercício físico, indique qual poderá ser a mais importante na realização de exercício com alunos asmáticos: *

- 2 – 3 Dias / semanas.
- 3 – 5 Dias / semanas.
- 4 – 6 Dias / semana.
- Todos os dias.

Considerando a intensidade que caracteriza o exercício físico, indique qual indicador poderá apresentar maior utilidade na prescrição em alunos asmáticos? *

- Lactato.
- Consumo de oxigénio.
- Frequência cardíaca.
- Percepção do esforço.

Considerando os intervalos de tempo que caracteriza a duração do exercício físico, indique qual *
poderá ser o mais adequado na realização de exercício com alunos asmáticos:

- 10' a 20'.
- 20' a 30'.
- 20' a 60'.
- 60' a 90'.

Na sua opinião, indique o tipo de atividade física mais adequado para ser aplicado em sessões *
de exercício/treino com alunos asmáticos:

- Musculação.
- Pliometria.
- Atividades aeróbias (caminhar, marchar ou correr).
- Flexibilidade.
- Natação.
- Ciclismo.
- Ginástica.
- Atletismo.
- Modalidades desportivas coletivas (futebol, andebol, basquetebol, voleibol, rugby).
- Modalidades desportivas individuais (jogos de raquetas, patinagem, luta, atividades rítmicas expressivas).
- Jogos lúdicos (macaca, apanhada, lenço, mata).
- Desportos Radicais (surf, bodyboard, skate, BTT).
- Modalidades desportivas ao ar livre (escalada, orientação, canoagem, vela).
- Outra(s).

Como os indicadores permitem controlar o nível de exigência do esforço durante o exercício físico, indique aquele(s) que pensa ser(em) mais apropriados na condução de sessões de exercício com alunos asmáticos: *

- Lactato.
- % de VO2max.
- Frequência cardíaca.
- Percepção do esforço (escala de Borg).

Opinião dos professores de EF



Esta secção tem como objetivo caracterizar a opinião dos professores de EF acerca da importância que atribuem à existência de formação específica dos docentes e da existência de linhas orientadoras para a condução das atividades na disciplina de EF destinadas a alunos asmáticos.

Qual o nível de importância que atribuí à formação de professores de E.F, para a condução de atividades curriculares em EF com alunos asmáticos? *

- Muito importante.
- Importante.
- Razoavelmente importante.
- Pouco importante.
- Sem importância.

Qual o nível de importância que atribuí à existência de indicações específicas para a condução de atividades letivas com alunos asmáticos? *

- Muito importante.
- Importante.
- Razoavelmente importante.
- Pouco importante.
- Sem importância.

Métodos mais apropriados para ajudar os alunos asmáticos



Esta secção tem como objetivo entender de acordo com a ótica dos professores de E.F, quais seriam os métodos mais apropriados para ajudar os alunos asmáticos no seu processo de ensino da sua disciplina.

Qual o procedimento mais adequado que os professores de E.F devem adotar com alunos asmáticos: *

	Concordo total...	Concordo.	Não concordo ...	Discordo	Discordo total...
Criar um plano ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prescrever um ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequar as ativ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitir que o a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter conhecimen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimular o alu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informar-se sob...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informar-se dos...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser obrigatório ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 10 – Certificado 11º Congresso Nacional de Educação Física.



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

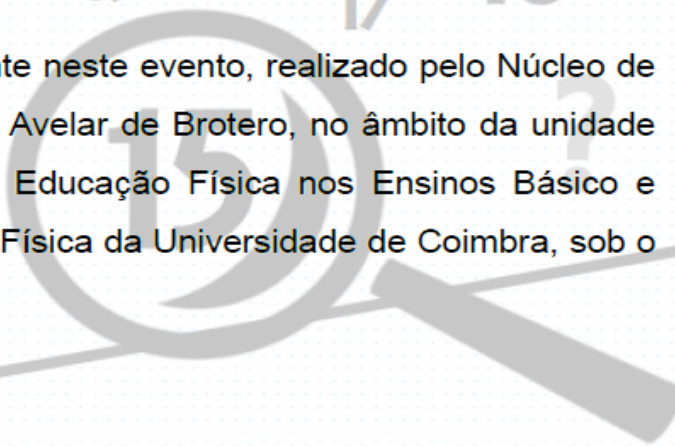
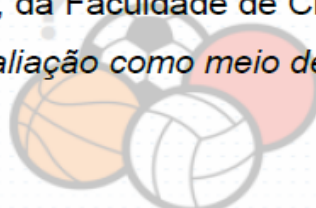
Certifica-se que _____ esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “A Avaliação como meio de ensino”.

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020



Anexo 12 – Modelo de Ficha de Trabalho a Distância.



Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz
3º Período – Teletrabalho 8ªA
Educação Física
2019 - 2020



Aula 9 - 15-06-2020

Bloco de Matéria do 3º Período: ATLETISMO.

• **Matéria da aula:**

- Jogos Olímpicos: história, origem, jogos olímpicos modernos e a sua retoma, os símbolos olímpicos e grandes heróis portugueses e internacionais;

Tarefa Teórica:

- Em uma folha de linha A4, realizar um breve resumo sobre a influência do **Barão Pierre Coubertin** na retoma dos jogos olímpicos na era moderna.
- Mandar uma foto legível da descrição para o e-mail: renny_10v@hotmail.com até dia **19 de Junho**.

Tarefa Prática:

- Treino **Tabata**: 20 segundos de trabalho com 10 segundos de descanso. 8 **repetições** no total. Duração de cada exercício: aproximadamente 4 minutos
 - Fazer os exercícios da parte de **Atividade Física da ficha de trabalho da tarefa nº 4**.

Desafio Semanal:

- Os dois alunos desafiados da semana terão que criar uma **demonstração de qualquer gesto técnico de qualquer modalidade desportiva a vossa escolha**, pode ser individual ou em grupo. Podem realizar individual ou em grupo uma pequena coreografia de dança ou ginástica individual ou em grupo. Gravar um vídeo de 20 segundos de cada exercício e enviar para o mesmo **e-mail**:
 - Entrega do vídeo: até **14 de Junho**.
 - **Alunos desafiados: Todos os alunos**.

Bom Trabalho!

Professor: Renny Jesus

