



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência das Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

Relatório de Estágio realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Diogo Abreu
Funchal 2010



Centro de Competência das Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

Relatório de Estágio realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Diogo Abreu
Funchal 2010

Orientador UMa: Prof. Doutor Helder Lopes

Orientadora HBG: Mestre Isabel Pascoal

Agradecimentos

Gostaríamos de aproveitar esta oportunidade para agradecer o apoio demonstrado pelo Concelho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia. Foi um privilégio estagiar nesta escola que nos acolheu com muita hospitalidade e respeito.

Também não poderíamos deixar de agradecer à orientadora da escola, Mestre Isabel Pascoal. Este Estágio foi um processo de aprendizagem longo e interessante, em grande parte devido ao contacto com a orientadora. Agradecemos a sua grande disponibilidade para ensinar.

Finalmente, agradecemos ao orientador da Universidade da Madeira, Prof. Doutor Helder Lopes, por ter sido desafiador, e até mesmo provocador, criando muitas vezes algum “desconforto” intelectual que nos obriga a vivenciar uma autonomia reflexiva.

Resumo

Este relatório pretende abordar todo o processo de estágio pedagógico que ocorreu no ano lectivo de 2009/2010 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. O Núcleo de Estágio de Educação Física foi constituído por quatro estagiários, duas orientadoras da escola e um orientador da Universidade da Madeira, sendo que os estagiários subdividiram-se em dois grupos e desenvolveram a sua prática lectiva no 2º e 3ºCiclo, respectivamente. Portanto no nosso caso em particular, a prática lectiva foi desenvolvida numa turma de 5º ano sob orientação pedagógica de uma professora da escola do 2ºCiclo.

A estrutura deste relatório segue, de uma forma geral, a composição das tarefas a realizar no estágio pedagógico, ou seja, a sua análise é expressa por pontos e subpontos referentes às “linhas programáticas das actividades e avaliação”.

Após alguns pontos introdutórios e a própria caracterização da escola o primeiro grande tema a ser abordado é a prática lectiva, fazendo referência à gestão do processo de ensino/aprendizagem na turma que nos foi atribuída/escolhida, bem como outra componente importante e que também se prolongou por todo o ano lectivo, a assistência a aulas.

Relativamente às actividades de intervenção na comunidade escolar, os estagiários integrados no 2ºCiclo, utilizaram um dia e uma temática tradicionalmente enfatizados na escola e desenvolveram uma actividade para os alunos em geral. Esta actividade intitulou-se a “Expedição do Pai Natal”, e como o próprio nome indica, relacionou-se com as festividades do Natal, tendo por objectivo principal a divulgação das várias actividades extracurriculares presentes na escola aos alunos. Esta foi a actividade de estágio com a maior amplitude de intervenção, ou seja, mobilizamos um grande número de alunos e professores na escola, garantindo uma oportunidade de aprendizagem interessante a esse nível.

As Actividades de integração no meio foram desenvolvidas numa lógica de conhecimento e intervenção na turma que leccionávamos. Destas actividades fazem parte a caracterização da turma (relacionada fortemente com a descoberta de hábitos de

actividade física e alimentação dos alunos); o estudo de caso (relacionado com o estudo de um aluno que se destacou negativamente na turma); e a acção de extensão curricular. Esta acção intitulou-se “Família Activa” e abordou os temas referidos na caracterização da turma relacionados com a saúde. Nesta fase intervimos nas turmas, não só a nível dos alunos mas também a nível dos Encarregados de Educação e Professores.

Por outro lado, as Actividades de natureza científico – pedagógica foram rentabilizadas no sentido de desenvolver alguns temas que nasceram das nossas vivências pedagógicas. No nosso caso em particular, de uma forma individual abordámos a aprendizagem dos Jogos Desportivos Colectivos através do jogo (*Teaching Games For Understanding*), e a nível colectivo, e da autoria do Núcleo de Estágio, abordámos as Potencialidades e Limitações do Programa Nacional de Educação Física.

De uma forma resumida, estas foram as actividades desenvolvidas neste estágio pedagógico. Gostaríamos que não encarassem este documento com uma soma de várias acções mas sim como uma acção global do estagiário que pode ser decomposta em vários níveis de intervenção, sendo que todos eles contribuem para a nossa formação profissional e pessoal de uma forma eclética. É neste sentido que existem algumas abordagens de conjunto, sobretudo nos pontos finais.

Índice geral

1. Introdução.....	10
2. Caracterização da Escola.....	12
3. Enquadramento das actividades desenvolvidas.....	15
4. Prática Lectiva.....	17
4.1 Assistências a aulas.....	18
4.2 Unidades didácticas.....	21
4.3 Planos de aula.....	26
4.4 Vivências pedagógicas.....	28
4.4.1 Fichas com níveis de execução.....	28
4.4.2 Tempo de empenhamento motor.....	30
4.4.3 Adequabilidade dos exercícios e comparação com os objectivos operacionais do programa.....	32
4.4.4 Formação de grupos de trabalho.....	33
4.4.5 Competição nas aulas de EF.....	35
4.4.6 Apresentação da actividade.....	36
4.5 Evolução da intervenção pedagógica.....	37
4.6 Avaliação.....	40
5. Actividade de intervenção na comunidade escolar.....	47
5.1 Objectivos da actividade.....	48
5.1.1 Objectivos Gerais.....	48
5.1.2 Objectivos Específicos.....	48
5.2 Estrutura da actividade.....	49
5.2.1 Estações da “Expedição do Pai Natal”.....	49
5.2.1.1 Estação 1 - “A Entrega Expresso do Pai Natal”.....	49
5.2.1.2 Estação 2 - “Acerta na chaminé!”.....	50
5.2.1.3 Estação 3 - “O Treino do Pai Natal”.....	50
5.2.1.4 Estação 4 - “O Presente Surpresa”.....	51
5.2.1.5 Estação 5 - “Natal Ambiental”.....	52
5.2.1.6 Estação 6 - “Prendas de Papel”.....	52
5.2.1.7 Estação 7 - “O Problema do Pai Natal”.....	53
5.3 Apreciações gerais.....	53
6. Actividades de integração no meio.....	56
6.1 Actividades no âmbito da direcção de turma.....	56

6.1.1	Caracterização de turma	56
6.1.2	Objectivos da caracterização da turma	57
6.1.2.1	Objectivos gerais.....	57
6.1.2.2	Objectivos Específicos.....	57
6.1.3	Metodologia.....	57
6.1.3.1	Instrumentos de análise.....	57
6.1.3.2	Justificação do Questionário	59
6.1.3.2.1	Hábitos de Estudo.....	59
6.1.3.2.2	Hábitos Alimentares	59
6.1.3.2.3	Hábitos de Actividade Física.....	60
6.1.3.2.4	Cultura Desportiva	60
6.1.3.2.5	Relacionamentos na Turma.....	61
6.1.4	Apresentação e análise dos dados.....	61
6.1.5	Apreciações finais.....	62
6.2	Estudo de Caso.....	63
6.2.1	Identificação do caso	63
6.2.2	Compreendendo as razões para os comportamentos observados	64
6.2.3	Informações sobre o aluno.....	65
6.2.4	Informações sobre o Encarregado de Educação	65
6.2.5	Intervenção Pedagógica.....	66
6.2.6	Estratégias comuns de actuação pedagógica	67
6.2.7	Objectivos.....	68
6.2.7.1	Objectivos para o aluno	68
6.2.7.2	Objectivos para o estagiário.....	69
6.3	Acção de Extensão Curricular	69
6.3.1	Introdução.....	70
6.3.2	Objectivos da Acção de Extensão Curricular	71
6.3.2.1	Objectivos gerais.....	71
6.3.2.2	Objectivos específicos	72
6.3.3	Estrutura da actividade	72
6.3.3.1	A primeira fase de actividade	72
6.3.3.2	A segunda fase de actividade.....	73
6.3.4	Estrutura do Encontro “Família Activa”	74
6.3.5	Apreciações gerais.....	77
7.	Actividades de natureza científico – pedagógica	80
7.1	Actividade científico – pedagógica colectiva	80

7.1.1	Objectivos da acção	80
7.1.1.1	Objectivo geral.....	80
7.1.1.2	Objectivos específicos	81
7.1.2	Enquadramento do Programa Nacional de EF	81
7.1.3	Metodologia.....	83
7.1.3.1	Enquadramento da entrevista aos delegados da disciplina	83
7.1.3.2	Enquadramento do questionário aos professores.....	84
7.1.4	Potencialidades do Programa Nacional de EF.....	87
7.1.4.1	Ensino por Etapas de Aprendizagem	87
7.1.4.2	Possibilidade da interacção entre turmas	89
7.1.4.3	Matérias abordadas na EF.....	91
7.1.4.4	Processo de avaliação dos alunos	92
7.1.5	Limitações do Programa Nacional de EF	93
7.1.6	Apreciações gerais.....	95
7.2	Actividade científico – pedagógica individual	101
7.2.1	Objectivos.....	102
7.2.2	O que é o Teaching Games For Understanding (TGFU)?.....	102
7.2.3	Pertinência do modelo	104
7.2.4	Exequibilidade do modelo	106
7.2.5	Situações práticas (considerações metodológicas).....	107
7.2.6	Apreciações gerais.....	111
8.	Conclusões.....	116
9.	Recomendações/sugestões.....	120
10.	Referências bibliográficas	122

Índice de Quadros

Quadro 1 – Sequência das actividades do Encontro Família Activa.....65

Quadro 2 – Análise comparativa dos modelos de leccionação da EF.....79

Índice de Figuras

Figura 1 – Acção colectiva: Grau de pertinência do tema.....	88
Figura 2 – Acção colectiva: Os conteúdos abordados contribuirão para uma mudança na prática lectiva?.....	88
Figura 3 – Acção colectiva: Se respondeu sim, indique quais os conteúdos que contribuíram para esta situação.....	89
Figura 4 – Acção colectiva: Grau de satisfação da comunicação do prelector convidado.....	91

Índice de anexos

A. Prática lectiva - Plano anual (2ª etapa: desenvolvimento de novas aprendizagens)	117
B. Prática lectiva - Ficha de registo (toques na bola)	118
C. Prática lectiva – Unidade Didáctica nº3	119
D. Prática Lectiva - Balanço da Unidade Didáctica nº3	133
E. Prática lectiva – Plano de aula (6 de Novembro de 2009)	138
F. Prática lectiva – Análise de aula (6 de Novembro de 2009)	139
G. Prática lectiva – Plano de aula (13 Abril de 2010)	141
H. Prática lectiva – Análise de aula (13 de Abril de 2010)	142
I. Prática lectiva – Plano de aula (4 de Junho de 2010)	143
J. Prática lectiva – Análise de aula (4 de Junho de 2010)	144
K. Actividades de integração no meio – Apresentação e análise dos dados da caracterização da turma	145
L. Actividade de integração no meio – Questionário utilizado para caracterização da turma	167
M. Actividade de integração no meio - Resultados das avaliações dos indicadores de saúde do Encontro Família Activa	172
N. Actividade de natureza científico-pedagógica colectiva – Entrevista aos delegados de disciplina	175
O. Actividade de natureza científico-pedagógica colectiva – Questionário	176
P. Actividade de natureza científico-pedagógica colectiva – Apresentação dos resultados obtidos	179

1. Introdução

Da mesma forma que devemos privilegiar a formação integral dos nossos alunos, também neste estágio, devemos abordar o nosso percurso de uma forma integral/global. O estágio não consiste no conjunto de quatro partes (prática lectiva, intervenção na comunidade escolar, intervenção no meio e acções científico-pedagógicas). Torna-se importante compreender que todas essas vertentes estão intimamente relacionadas, sendo que, inclusivamente, se complementam na formação eclética do professor estagiário.

No sentido de reforçar a ideia acima expressa, citamos Carreiro da Costa (1996, p. 22), que identifica vários tipos de conhecimentos que o professor deve dominar, fazendo inclusivamente uma ligação com algumas vertentes do estágio: “o conhecimento pedagógico geral” (que poderá ser relacionado com a Licenciatura anterior e o 1º ano de Mestrado); “conhecimento sobre os alunos e suas características” (caracterização da turma, estudo de caso e a avaliação diagnóstica); “conhecimento do contexto educativo” (actividades de intervenção da comunidade escolar); “conhecimento dos fins, objectivos e valores educativos” (mestrado em geral); e outros conhecimentos relacionados com a “especificidade da área disciplinar, conhecimento da matéria de ensino, conhecimento curricular, e conteúdos pedagógicos” (prática lectiva, actividades científico – pedagógicas, etc).

Portanto, o relatório de estágio deve ser encarado como um documento final e apreciativo de um longo percurso (que não termina neste momento, pois deverá continuar ao longo da vida, numa lógica de formação contínua), e tentará apresentar as actividades desenvolvidas, contextualizando-as e analisando-as numa lógica de balanço. Desta forma, apesar das várias actividades estarem interligadas, como já foi referido, este relatório estará estruturado por pontos mais gerais e que dizem respeito a toda a acção do estagiário, mas também outros pontos mais específicos e que delimitam o nível de intervenção. Portanto, após este ponto introdutório seguem-se a caracterização da escola que nos acolheu, o enquadramento geral das actividades (numa lógica mais global), sendo que posteriormente, apresentamos os pontos relacionados com as várias vertentes do estágio, passando novamente a pontos mais globais como a conclusão e recomendações/sugestões.

Devemos considerar que o relatório apresenta uma expressão individual do estagiário, contudo, da mesma forma que o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) sugere que os professores combinem esforços e trabalhem em conjunto, valorizando o grupo disciplinar e apresentando sugestões metodológicas relacionadas com a junção de turmas do mesmo ano lectivo, nós também, como núcleo de estágio, utilizamos algumas estratégias em comum. Portanto, existiram pontos em que a expressão foi colectiva.

2. Caracterização da Escola

A caracterização da escola é normalmente a primeira preocupação do estagiário, pois esta é fundamental para a compreensão da realidade que integramos no sentido de intervirmos de uma forma mais contextualizada e adequada. Exemplo desta situação, e como poderemos verificar mais á frente, é o facto de muitas das actividades desenvolvidas neste estágio terem surgido da caracterização da escola, ou seja, foram algumas das suas características mais marcantes que justificaram e aliciaram a construção dessas actividades.

Foi a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia (HBG) que nos acolheu para o estágio pedagógico, sendo o núcleo de estágio de Educação Física o único presente na escola. A turma envolvida nas actividades de prática lectiva foi uma turma de 5º ano que para efeitos de anonimato dos alunos será identificada como turma A. Também neste sentido, informamos desde já, que os nomes dos alunos foram alterados e não correspondem á realidade.

Neste ponto, pretendemos não só caracterizar as estruturas físicas da escola, mas também as suas dinâmicas de funcionamento. O conhecimento deste último aspecto apresenta uma dificuldade inerente devido à sua subjectividade (apesar de os órgãos estarem bem definidos e algumas dinâmicas serem de conhecimento geral, existem processos menos óbvios), e constituiu uma descoberta ao longo de todo o estágio. Não podemos deixar de valorizar o papel da orientadora neste sentido (identificação de pessoas, sugestão de processos e contactos, esclarecimento e supervisão geral das dinâmicas criadas). Também importa realçar que existiram documentos importantes como o Projecto Educativo de Escola (PEE), Plano Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano anual de Escola, que nos auxiliaram nesta tarefa. O próprio site da escola foi muito útil.

Estas fontes de informação foram consultadas numa fase muito inicial ao estágio, sendo que a cadeira do 1º Semestre deste Mestrado de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar, foi bastante pertinente nesse sentido uma vez que vários trabalhos desenvolvidos foram baseados nos documentos acima descritos relacionados com a instituição escolar.

Porém, uma das fontes mais úteis, tal como foi referenciado acima, foi o site da escola. Foi possível verificar, através de um site bastante actualizado e funcional, que esta seria uma escola activa, apresentando muitos projectos e actividades para os alunos.

Segundo as informações do site, e focando de forma resumida um pouco da sua história, podemos afirmar que esta escola de grandes dimensões, situada do Concelho do Funchal, era originalmente denominada de Escola Preparatória de Cruz de Carvalho. Foi em 1982/83 que adoptou a presente denominação em homenagem ao poeta e escritor madeirense Dr. Horário Bento de Gouveia. É uma escola com 31 anos e que mobiliza cerca de 1600 alunos, 200 professores e 100 funcionários (site HBG).

A nível de condições espaciais e matérias, a escola apresenta-se nova, pois no Verão de 2004 existiram obras de reconstrução significativas que terminaram em Setembro de 2005 (site HBG). A escola possui então seis instalações para a leccionação da EF, sendo duas delas descobertas. As instalações são consideradas polivalentes.

O PEE garante à escola uma maior autonomia para melhor operacionalizar um processo de ensino – aprendizagem aos seus alunos, tendo em conta as particularidades da zona em que se insere. Portanto, é importante compreender o meio Humano de onde provêm estes alunos. De uma forma breve, podemos afirmar os alunos desta escola são bastante heterogéneos a nível social, cultural e económico, existindo a alunos oriundos tanto de bairros sociais como de bairros residenciais de nível sócio-económico acima da média e/ou elevado nas várias freguesias que “servem” a escola: S. António, S. Martinho, e S. Pedro (PEE, 2007 – 2011, p.15).

Ainda segundo este documento de bastante importância para a comunidade escolar, o PEE, verificamos que existem princípios orientadores que devem nortear a acção dos professores na escola, ou seja, explicitam aquilo que se deve privilegiar de forma global para os alunos, que depois é operacionalizado por cada professor através dos seus próprios meios, como por exemplo a EF. Portanto, a HBG pretende formar alunos socialmente participativos, versáteis, com cidadania, com curiosidade intelectual numa lógica de interdisciplinaridade, que saibam respeitar a diferença e rentabilizar os recursos do meio envolvente (PEE, 2007 – 2011, p. 54).

Para tais objectivos, também existem sugestões de acção para todos os órgãos da escola e que passam pelo envolvimento de toda a comunidade escolar, fomento da entreajuda e trabalho de equipa, respeito pelas questões de segurança, e inclusão de todos os alunos independentemente do seu nível económico, disciplinar ou de aprendizagem (PEE, 2007 – 2011, p. 54). Portanto, estes foram os pressupostos que tentámos respeitar na elaboração de qualquer actividade na escola, e também na própria prática lectiva, pois parece existir alguma coerência entre este tipo de objectivos e as finalidades do PNEF.

3. Enquadramento das actividades desenvolvidas

Tal como já foi referido, o Estágio Pedagógico deverá ser encarado com um processo global, portanto, apesar de existirem quatro vertentes “distintas” a operacionalizar (prática lectiva, actividades de intervenção na comunidade escolar, actividades de integração no meio e actividades de natureza científico-pedagógica) não devemos abordá-las em acções isoladas e sem uma coerência comum. Desta forma, torna-se importante para o estagiário compreender a ligação que poderá existir entre as várias vertentes compreendendo as intencionalidades de cada uma delas.

Actualmente, parece importante considerar que ser professor é algo que excede a própria “sala de aula”. Neste sentido, existem muitas actividades que levam o estagiário a agir a vários níveis na comunidade educativa, quer no conhecimento/compreensão e intervenção nas turmas (na aula ou fora dela), quer no âmbito das dinâmicas da escola em geral, quer na partilha de informações e interacção com os professores do mesmo grupo disciplinar.

Contudo, a **prática lectiva** não deixa de ser uma vertente com um peso elevado neste processo, quer a nível de “investimento” do trabalho do estagiário, quer, conseqüentemente, a nível de avaliação e valorização no plano de estudos. Esta vertente apresentou um papel fundamental, não só a nível da evolução do desempenho técnico – pedagógico mas também no estabelecimento da tal coerência de conjunto das acções, uma vez que desta resultaram todas as outras actividades, que surgiram através do contacto directo com os alunos e suas necessidades educativas.

A **caracterização da turma**, que fez parte das actividades de integração no meio, foi uma das primeiras actividades realizadas, focalizando-se em obter informações pertinentes para a prática lectiva e também para a construção da actividade de extensão curricular. Portanto, além de recolhermos informações que considerámos interessantes à nossa intervenção pedagógica, partiu-se de um tema pré-estabelecido (e com base na conjectura actual de que existe alguma “urgência” em abordar aspectos relacionados com a saúde), para conhecer melhor a turma nesse sentido e intervir positivamente numa fase posterior.

O **estudo de caso** foi outra actividade realizada numa fase inicial e que está fortemente relacionada com a caracterização da turma bem como com a prática lectiva, pois pretendeu-se compreender de uma forma mais particular um caso que se destacou na turma. O aluno seleccionado demonstrou algumas disfuncionalidades comportamentais ao longo das aulas que mereciam uma “investigação” mais individual e pormenorizada, no sentido de as compreender melhor e posteriormente intervir na rentabilização das suas aprendizagens.

Ainda no 1º Período do ano lectivo desenvolvemos uma **actividade de intervenção na comunidade escolar**, intitulada de “A Expedição do Pai Natal”. Esta actividade utilizou um dia que é tradicionalmente destinado ao desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas na escola (enfatizando o Natal), para a abordagem de alguns objectivos traçados pelo Núcleo de Estágio: privilegiar a integração e afirmação dos professores estagiários na escola e divulgar aos alunos do 2º ciclo (no caso dos estagiários que leccionam neste ciclo) o vasto leque de actividades extracurriculares (clubes e desporto escolar) que a escola lhes proporciona.

No decorrer do ano lectivo, e com o adquirir de novas vivências pedagógicas, fomos identificando alguns aspectos que no nosso entender mereciam ser discutidos. A partir destas vivências nasceram os temas abordados nas **actividades de natureza científico-pedagógica (individual e colectiva)**. Portanto, numa lógica de desenvolvimento pessoal, de esclarecimento e debate com outros professores utilizámos esta vertente do estágio para nos focalizarmos em problemáticas relacionadas, de forma geral, com a rentabilização das aprendizagens da disciplina de Educação Física.

A derradeira actividade a ser operacionalizada no Estágio Pedagógico foi a de **Extensão Curricular**, intitulada “Família Activa”. Como já foi referido acima, a sua temática teve origem numa fase inicial na elaboração de outras actividades do Estágio (sobretudo na caracterização da turma, nomeadamente dos dados obtidos relativamente à alimentação dos alunos e actividade física e desportiva destes e dos pais). Utilizámos um momento final para divulgar e partilhar com alunos, professores e encarregados de educação, informações e trabalhos recolhidos ao longo do ano numa lógica de interacção positiva entre os vários actores educativos, tendo por base a temática da saúde (actividade física e alimentação).

4. Prática Lectiva

O Homem é aquilo que é hoje graças à educação. Segundo Reoul (2001), as ciências humanas admitem que o recém-nascido dos nossos dias não difere do recém-nascido das idades pré-históricas. O autor chega mesmo a afirmar que tudo o que a Humanidade conquistou ao longo dos milénios não se transmite pela hereditariedade, mas sim pela educação. Portanto, podemos afirmar com alguma segurança que o Homem torna-se humano educando-se. Facto esse que nos leva a crer na extrema importância da aprendizagem, e no seu papel fundamental nas sociedades contemporâneas.

Outro aspecto a ter em conta é o papel das actividades físicas e desportivas nessa educação. Segundo Rodrigues (2008), estas fazem parte do processo educativo do Homem há mais de 2000 anos, existindo registos (quer nas sociedades atenienses quer nas espartanas) de modelos distintos de educação física na formação integral dos alunos. Curiosamente, nessas sociedades existiam visões diferentes sobre o tipo de cidadão “adequado” existindo também utilizações diferentes das actividades físicas para esse fim (nos casos acima descritos, quase antagónicas). Portanto, parece-nos óbvia a importância que a educação física deverá ter na educação integral, como meio privilegiado de transformação do Homem e consequentemente da sociedade.

Hoje em dia, a educação física continua a ser valorizada e utilizada na formação dos alunos (é uma disciplina curricular que se aborda deste o 2ºCiclo até ao Secundário), sendo necessário que os professores reconheçam a importância do seu trabalho e as suas implicações. Portanto, não podemos dar início a um processo de intervenção pedagógica sem analisar os seus objectivos gerais o seu real e último efeito no tipo de sociedade que pretendemos.

Educar implica portanto, que os professores acreditem no poder da educação como um grande meio de transformação do Homem e consequentemente das sociedades. Hoje em dia, o professor deve ser visto mais como um orientador/gestor do que um transmissor, esta visão, ao contrário do que se possa pensar, não deturpa o papel importantíssimo que o professor tem na aprendizagem dos alunos. Ele deve ser

responsável pela criação de situações óptimas e estimulantes de forma a desenvolver um espírito de excelência nos seus alunos (Almada, 2008).

Segundo Lopes (2009) pretendemos que o Homem entenda o que o rodeia, seja capaz de se adaptar a vários contextos, seja capaz de tomar decisões, que seja autónomo e apresente pensamento crítico. Pretendemos uma sociedade que respeite as individualidades, que permita sinergias e parcerias, onde cada indivíduo tenha possibilidade de evoluir. Para que tal seja possível, o professor deve se consciencializar das consequências das suas acções e procurar educar com intencionalidade. Este foi o grande desafio ao longo do estágio, ou seja, nas medidas mais operacionais visualizar os seus efeitos a nível global e final, contudo, confessamos desde já, algumas dificuldades nesta forma de actuar.

No início deste processo o Núcleo de Estágio procurou estabelecer alguns objectivos, sendo que relativamente à prática lectiva pretendíamos: privilegiar uma intervenção pedagógica que fomente uma formação integral do aluno; formar alunos com capacidades críticas e de autonomia nas suas acções; reforçar uma educação física com fortes implicações nas competências sociais dos alunos, indo de encontro ao conceito de cidadão (tema desenvolvido pela escola no âmbito da Área de Projecto/Formação Cívica).

Foi com base nestes pressupostos que enquadrámos as nossas acções pedagógicas. Nesta fase pretendemos retratar um pouco do processo evolutivo do professor estagiário ao longo do ano lectivo. Contudo admitimos que através deste capítulo apenas conseguiremos focar algumas temáticas que se destacam das muitas as análises de aula e conversas com os orientadores em que fomos abordando o processo de ensino – aprendizagem na nossa disciplina.

4.1 Assistências a aulas

Na primeira fase de trabalho do Estágio Pedagógico houve uma componente muito forte de assistências a aulas da orientadora da escola em que o objectivo principal foi a avaliação diagnóstica dos alunos que posteriormente estariam envolvidos na prática lectiva. Também houve a observação de alguns aspectos relacionados com a

intervenção pedagógica da professora que iam surgindo das inseguranças tradicionais de quem estava prestes a iniciar o seu próprio processo de intervenção pedagógica (a nível da adequação da linguagem, das estratégias utilizadas para manter a atenção dos alunos, por exemplo).

A assistência a aulas decorreu durante todo o ano lectivo. Numa primeira assistimos às aulas da orientadora da escola numa duração idêntica à 1ª etapa de trabalho com as turmas, a Avaliação Inicial (identificação das prioridades de desenvolvimento dos alunos), ou seja, decorreu até 30 de Outubro, sendo que a 6 de Novembro iniciámos a prática lectiva propriamente dita. Contudo, ao contrário do que se possa pensar, a assistência a aulas não terminou nesta etapa, seguiu-se outra fase que decorreu até ao fim do ano lectivo, pois observei todas as aulas da minha colega de Estágio do 2ºCiclo.

Ainda relativamente às assistências às aulas da orientadora, devemos afirmar que foram uma mais-valia na medida em tivemos um primeiro confronto com as orientações metodológicas do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), que apesar de as conhecermos de forma global, fomos observando exemplos concretos da sua operacionalização e aprofundando algumas orientações metodológicas defendidas nesse documento. Sabíamos que normalmente, as escolas apresentam algumas resistências na operacionalização das orientações, não existindo da nossa parte nenhum contacto com estas e portanto foi muito útil observá-las numa situação prática. Este tema, o PNEF e operacionalização da Educação Física (EF) na escola acabou por ser um tema abordado noutras actividades do Estágio (como iremos abordar mais à frente).

Tal como foi referido acima, foram observadas todas as aulas entre estagiários do 2ºCiclo, facto que acabou por ser fundamental para ambos, pois as dificuldades apresentadas e debatidas com a orientadora seriam úteis para a nossa intervenção, e também resultaram numa oportunidade muito importante para observar aspectos da sua aula que o outro queria ver esclarecidas (como por exemplo, controlo de alguns alunos, tempos de empenhamento motor, maiores dificuldades pedagógicas de alguns alunos, deslocamentos do professor e controlo visual global da turma, etc).

O Estágio garante a possibilidade de observarmos a orientadora da escola e também os colegas estagiários, este aspecto acaba por ser importante pois permite

visualizar pessoas experientes e inexperientes numa lógica de compreensão dos factores que se alteram. Alguns estudos verificam que o principiante (estudante e professor no 1º ano) aprende como utilizar os elementos básicos das tarefas de ensino e demonstra um comportamento racional, contudo apresenta lacunas a nível da plasticidade e flexibilidade pedagógica. A sua principal preocupação é ganhar experiência. Por sua vez, o professor “*expert*” (apenas alguns atingem este patamar), apresenta percepções exactas das situações e responde de uma forma fluida e automática (Berliner, 1988, citado por Sena Lino, 2008). Através da observação à orientadora e à professora estagiária, foi possível de uma forma empírica verificar estes pressupostos, e compreender onde poderemos chegar (a longo prazo).

Ao longo deste processo de observação de aulas, podemos constatar que existiram várias formas para as realizar. Existiram aulas em que possuíamos uma ficha previamente definida e com intencionalidades bem marcadas, dando um carácter mais formal à observação, porém também existiram aulas em que a observação era mais “livre”, mais informal, em que observávamos a globalidade da aula registando apenas as situações que nos despertaram interesse, ou que mereciam ser abordadas no fim da aula na análise conjunta realizada também com a orientadora. Estas formas distintas de observar ocorreram devido às intencionalidades apresentadas pelos estagiários, as observações de carácter mais “formal” pretendiam dar resposta a uma preocupação definida previamente à aula, enquanto as outras observações mais “informais” pretendiam analisar o processo de uma forma global e sem um tema pré-definido. Estas mudanças da observação das nossas aulas foram ocorrendo de forma progressiva e de acordo com as necessidades da dicotomia observador/observado.

Os métodos de registo de dados mais utilizados foram os registos de duração e de ocorrências, as listas de verificação (checklists) e também o *eyeballing*, ou tal como é conhecido de forma popular, o “olhómetro”. Não considero que exista um método mais eficaz que em detrimento de outro. As técnicas de recolha de informação dependem da nossa intencionalidade e recursos disponíveis, ou seja, temos a noção de que as informações poderiam ser recolhidas de outra forma, utilizando métodos mais “científicos” e exaustivos, contudo, tendo em conta os nossos objectivos e a conciliação de esforços relativamente a outras actividades do estágio, optámos por outros métodos, mais empíricos. Apesar do pouco rigor científico das observações, a validade é algo que

deverá estar sempre presente (deve permitir recolher informações daquilo a que nos propusemos a observar).

No nosso entender, a observação da aula por si só, ou seja, sem a análise e conversa apreciativa com a orientadora, confrontando os dados recolhidos com as intencionalidades e conteúdos previstos para a aula, não garante grandes benefícios ao professor estagiário. Até porque, existem dois tipos de dados que devem ser equacionados, os observáveis (comportamentos e estratégias) e os não observáveis (pensamentos e conhecimentos), que só podem ser abordados posteriormente numa análise reflexiva da aula (Sena Lino, 2008).

Apesar de a observação comportar um elemento de selectividade, uma vez que não apreende todos os aspectos em simultâneo da realidade pedagógica, e portanto apenas fornece representações específicas dessa realidade, o facto de este processo ter sido desenvolvido durante todo o ano lectivo foi positivo, mesmo sabendo que não pode ser encarada como observação sistemática, pois não garantiu valor científico (Sena Lino, 2008). Este facto foi muito importante para a identificação de “intervenções habituais e não habituais”, e fornecer ao professor, de uma forma geral, uma imagem da sua prestação (Sena Lino, 2008).

Também é importante realçar que nesta fase do processo, por não termos grandes vivências pedagógicas e demonstrarmos algumas inseguranças, ficamos muito aptos a “imitar” algumas das estratégias utilizadas pela orientadora nas suas aulas. Portanto, uma dificuldade acaba por ser essa “imitação” que até pode ser muito importante/positivo, desde que se compreendam as intencionalidades e os efeitos por detrás das medidas utilizadas, que acabam por nos “moldar”.

4.2 Unidades didácticas

Na procura de uma intervenção pedagógica eficaz o professor deve estruturar o seu conhecimento em 3 diferentes etapas: análise; decisão e aplicação (Vickers, 1990). Na etapa de análise, o professor analisa as matérias, o envolvimento e os alunos. Na etapa de decisão, determina os objectivos, os conteúdos e os exercícios. Já na fase da aplicação o professor constrói os planos anuais, as unidades didácticas (UD), os planos

de aula, etc. Estas etapas são fundamentais para o sucesso pedagógico das aulas de EF mas numa lógica de pré-acção. Nesta fase focaremos a construção das UD e apresentaremos um exemplo prático, que poderá ser consultado em anexo (C), contudo importa reforçar o facto de que este processo está intimamente relacionado com o plano anual (anexo A).

O planeamento das actividades lectivas é considerado de forma consensual como sendo muito importante para a eficácia do processo de ensino – aprendizagem, contudo muitas vezes, em âmbito escola, um planeamento que raramente menciona os objectivos pedagógicos a privilegiar, apontando, frequentemente, apenas os conteúdos de ensino. Ao contrário do que se possa pensar, planear não significa prever o futuro, significa antes a sua interrogação, “possibilitando a sua viabilidade de acordo com a realidade presente” (Januário, 1984). Contudo, o mesmo autor, da mesma forma que valoriza o planeamento, também refere que “o planeamento em EF continua a constituir um obstáculo ao trabalho dos professores, quer por dificuldades que resultam de diferentes concepções que se manifestam acerca do tema, quer pela ausência de orientações claras por parte dos organismos centrais”. Não obstante o facto de estas afirmações apresentarem alguns anos, em todo o caso consideramos que continuam a ser actuais.

De facto, Januário (1984) foi um dos autores que se debruçou sobre estas temáticas, e portanto apoiamo-nos de seguida em algumas preocupações que este aborda no processo de planeamento da EF no sentido de esclarecer alguns pontos que merecem referência. Planear por intermédio de UD é algo que tem sido encarado como um meio facilitador do processo de ensino aprendizagem, na medida em que permite apresentar uma coerência lógica os assuntos, temas e conteúdos de ensino. Tal como referimos anteriormente, ser professor é tomar decisões constantemente, muitas vezes numa lógica de pré-acção. Esta situação tem grandes benefícios a nível da libertação do professor para decisões de momento e interactivas. Desta forma, e de acordo com as preocupações que poderão ser dominantes na organização dos conteúdos, existem vários tipos de UD.

As UD por qualidades físicas estruturam as competências a desenvolver pelos alunos a nível de condição física sobre os quais o ensino vai incidir. Esta forma de planear não foi utilizada no nosso caso particular, devido à ideia que partilhamos com o autor acerca da aplicação destas UD no âmbito da EF escolar, ou seja, estas parecem ser

inadequadas relativamente à frequência das cargas, mas não significa que as qualidades físicas não devam ser alvo de atenção na EF. Claramente, não privilegiamos um planeamento de actividades com base nestes pressupostos, mesmo sabendo que estes constituíam uma preocupação diária e eram expressos na forma como organizávamos a prática (com adequados intervalos de repouso, volume de trabalho significativo, de forma geral privilegiando tempos de empenhamento motor elevados).

Outro tipo de UD, também referenciado, é referente ao reportório motor, ou seja, estas são estruturadas em conjunto de experiências de aprendizagem centradas na resolução de problemas motores criados com base nas necessidades educativas dos alunos (por exemplo, os apoios pedais, todo o género de saltos, deslocamentos e outras situações que tentem resolver as questões motoras relacionadas com os apoios). Estas UD são mais utilizadas no ensino pré-escolar e acções terapêuticas, onde privilegiamos a aquisição de padrões motores básicos.

Por fim, Januário (1984) afirma que as UD por actividades são a forma mais comum de planeamento em EF e também a que oferece mais vantagens práticas, facilitando a “estruturação dos conteúdos e tarefas de aprendizagem”, facilitando a organização face às especificidades das instalações e material didáctico, ligando a parte curricular e extra-curricular da EF, dando expressão social às actividades. Consideramos que as UD utilizadas neste processo de prática lectiva estão mais relacionadas com esta forma de estruturação, contudo, identificamo-nos fortemente com uma sugestão realizada pelo autor: “a organização curricular das experiências de aprendizagem por ciclos de actividades de EF facilita o planeamento escolar”. Esta última ideia é realmente muito importante, seguramente não tão importante como em 1984 (data destas afirmações), pois traduz claramente as orientações do PNEF, que na altura não existia. Apesar de o autor referir os “ciclos” de aprendizagem e não as “etapas” previstas no PNEF, acreditamos que esta concepção distingue-se do ensino por “blocos”, portanto é importante realçar que estas questões têm sido debatidas há imenso tempo, havendo na actualidade ainda muitas resistências na sua utilização (relativamente a este tema consultar o capítulo da actividade de natureza científico – pedagógica colectiva).

Portanto a construção das UD tiveram como referência fundamental as orientações metodológicas do PNEF e o debate, partilha de experiências e troca de ideias com os orientadores, que foram extremamente úteis na concepção de um instrumento contextualizado e pedagogicamente mais eficaz. Também equacionamos o facto de algumas destas questões poderem ser abordadas em conjunto nas escolas, este trabalho pode contribuir bastante para um aperfeiçoamento pedagógico dos professores, aproveitando as mais-valias de todos.

As UD foram construídas na tentativa de organizar as intencionalidades do professor relativamente às transformações que queríamos observar nos alunos. Nesse sentido, também focámos quais as matérias que iríamos utilizar tendo em conta essas intencionalidades, bem como os exercícios e situações de aprendizagem, ou seja, partimos do geral (competências que queremos desenvolver) para o particular (objectivos operacionais).

De acordo com Lopes (2008) é importante equacionar nas UD a criação de uma variabilidade de prática significativa pois esta permite um repertório motor alargado, proporcionando assim um desenvolvimento mais vasto do aluno. No entanto, da mesma forma que ninguém consegue ver todos os filmes que estão a ser produzidos em Hollywood, não podemos passar por todas as experiências motoras existentes, sendo fundamental seleccionar os exercícios e conteúdos mais adequados e mais oportunos para a aprendizagem e evolução dos alunos de acordo com a sistematização de intencionalidades educativas feita de forma geral pelo PNEF, de forma mais particular pelo grupo disciplinar de educação física e de forma operacional pelo professor nas suas aulas (importância das UD).

Desta forma, as UD advêm do planeamento anual que é realizado com base nas competências de fim de ciclo explícitas no PNEF, contextualizando-as às turmas em questão, através de uma avaliação inicial. Portanto, a maior preocupação na construção de uma UD foi a referência à avaliação diagnóstica (1ª etapa de trabalho com a turma), identificando de forma clara quais as prioridades de desenvolvimento (para a turma em geral e alguns alunos em particular).

A primeira etapa de trabalho com a turma, no início do ano lectivo e num período relativamente alargado (4 ou 5 semanas), pretende fundamentalmente determinar as

aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano lectivo, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior (PNEF, 2ºCiclo, p. 29). Depois desta análise definimos os objectivos das UD, baseando-nos fortemente nos conteúdos programáticos.

Neste período identificámos as prioridades de desenvolvimento da turma 5ºA com o auxílio muito importante da orientadora, no sentido de colmatar a nossa inexperiência a nível de vivências pedagógicas, que são fundamentais para identificar os aspectos/dificuldades que são comuns ou por outro lado "obrigatoriedades" de desenvolvimento. A turma em questão demonstrou sobretudo dificuldades a nível de coordenação motora geral (para um conjunto de alunos, que acabaram por ser mais controlados a este nível ao longo do ano) e a nível de JDC, mais especificamente nas atitudes de cooperação, respeito pelas falhas dos colegas. Estes aspectos acabaram por ser muito trabalhados ao longo do ano.

De realçar o facto que as UD foram construídas segundo orientações do PNEF. O estímulo principal para a organização dos conteúdos da UD não foi as características das instalações mas sim a avaliação diagnóstica inicial. Portanto, as UD funcionavam como unidades de aprendizagem de várias matérias que foram sendo repetidas ao longo do ano com diferentes graus de aprofundamento (etapas de aprendizagem). As aprendizagens foram organizadas de acordo com as etapas de trabalho com a turma: 1ª etapa de avaliação inicial (6 rotações de 1 semana – 6 semanas); 2ª etapa de desenvolvimento de novas aprendizagens (6 rotações de 3 semanas – 18 semanas) e 3ª etapa de consolidação e recuperação dos alunos com mais dificuldades (5 rotações de 2 semanas – 10 semanas). Um aspecto facilitador foi a rotação pelas instalações apresentada pela escola, que não privilegia a instalação mas sim as etapas de trabalho. A título de exemplo, em anexo poderá consultar o plano de turma para a 2ª etapa de aprendizagem (Anexo A).

Numa fase inicial da prática lectiva as UD continham muitas informações (acerca das matérias, dos recursos disponíveis, dos objectivos a privilegiar, das prioridades de desenvolvimento) mas apresentavam um papel operacional pouco significativo. Estas estavam construídas numa lógica de facilitar a supervisão pedagógica e com poucas preocupações no seu carácter utilitário. À medida que fomos

avançando no ano lectivo, e desmistificando alguns aspectos relacionados com a sua utilidade, fomos diminuindo também a preocupação em demonstrar “serviço” aos orientadores, tornando as UD mais “simples”, com informações mais essenciais e menos triviais.

Portanto, organizámos melhor os objectivos da UD (gerais, específicos e operacionais) e apercebemo-nos que o plano de aula é resultado de algo construído previamente, e passaram a conter o essencial (eliminando os objectivos e os critérios de êxito). Consequentemente, a UD foi sendo consultada mais frequentemente.

Por fim, também importa realçar que não é igual construir uma UD com uma matéria ou com várias matérias, nesse sentido confessamos a existência de algumas dificuldades na elaboração de UD conjugando e utilizando múltiplas matérias. Contudo, também reconhecemos uma riqueza interessante nesta forma de funcionar. Por exemplo, parece que esta garante maiores possibilidades de sucesso aos alunos ao longo das aulas, pois, numa aula ou num conjunto de aulas um aluno poderá demonstrar muitas dificuldades numa determinada matéria mas apresentar, por outro lado, maiores facilidades noutra matéria o que deverá ser interessante, quer a nível educativo quer a nível de motivação para a prática em geral na disciplina. Este foi apenas mais um exemplo, para além de outras riquezas para os alunos a nível da rentabilização das suas aprendizagens que poderão ser equacionadas com esta forma de construir as UD, que em certa medida já foram abordadas ao longo deste ponto.

4.3 Planos de aula

Os planos de aula consistem a dimensão mais operacional de todo o processo de tomada de decisão de pré-impacto/pré-acção ou de fase pré-activa (estes conceitos dependem dos autores referenciados, mas de qualquer forma fica bem presente que existem diferentes fases de acção). O que importa realçar é que nessa fase pré-activa, onde existe diagnóstico e prescrição, o plano de aula não deve estar desligado da sua UD e/ou outros documentos orientadores da prática pedagógica. Desta forma, quando o professor tiver que tomar decisões na fase interactiva, ou seja, na actividade lectiva

propriamente dita, existe uma maior coerência de acções e probabilidade de rentabilizar as aprendizagens dos alunos (Piéron 1992, citado por Sena Lino, 2008).

Os planos de aula podem ser elaborados de várias formas, contudo a sua essência deverá ter o cunho pessoal do utilizador, devido à necessidade de este ser o mais operacional possível. A elaboração do plano de aula é algo que já vem sendo discutido a algum tempo. Segundo Aranha (2004) este deve identificar a escola; a data e hora da aula; o tempo horário; o ano e a turma; o total de aulas já leccionadas; a instalação; os objectivos específicos; a função didáctica; os conteúdos operacionais; e o material a utilizar.

Contudo, na construção de planos de aula as nossas preocupações foram sobretudo relativas à criação de um cabeçalho de identificação simples, à descrição dos exercícios e seus objectivos específicos, sendo que a forma de os descrever/apresentar foram variando ao longo do processo.

No início da prática lectiva os planos de aula começaram por ser muito formalizados, com demasiada informação e com grandes preocupações na sua apresentação estética. Este tipo de planos demoravam algum tempo a construir e notávamos que o esforço criado nesse sentido não era recompensado com a melhor operacionalização das matérias devido a esse factor, havendo inclusivamente alguma dificuldade na consulta do plano no durante da aula. Contudo, apesar das dificuldades apresentadas, esta fase no processo de elaboração dos planos de aula acabou por ser importante para garantir alguma segurança e confiança ao estagiário (sobretudo a nível de selecção dos objectivos operacionais, organização dos grupos e dos tempos da aula).

Com o decorrer do estágio fomos percebendo que o plano de aula serve exclusivamente para auxiliar o professor e portanto deve ser o mais prático e eficaz possível. As preocupações com a sua estética (e com o nível de percepção de outros leitores) e o tempo dedicado na sua construção foram diminuindo. Um aspecto positivo é que esta libertação da atenção para outras dimensões do plano de aula permitiu, no meu entender, melhorar a qualidade do plano.

Também não nos podemos esquecer que o maior tempo dedicado para a construção do plano numa fase inicial não estava relacionado apenas com a situação

acima descrita, é importante referir que ao longo do ano lectivo, fomos ganhando uma maior à vontade e mais competências no planeamento das aulas, o que também influenciou.

Uma das preocupações na elaboração dos planos de aula, foi referenciar o objectivo “mediato” (transformação do Homem) e interligá-lo com os objectivos “imediatos”, ou seja, os meios e etapas usadas para que ocorra essa transformação, que por serem difíceis de atingir levam o aluno a superar-se e transcender-se no instante de aprendizagem (Lopes, 2008). Esta foi uma tarefa de difícil operacionalização, pois numa fase inicial da nossa intervenção pedagógica as preocupações nos momentos interactivos acabam por se relacionar com questões de eficácia pedagógica, devido à nossa inexperiência. Realçamos o facto de ser muito fácil prever uma aula em determinado sentido e ocorrerem situações noutra completamente oposto. Por exemplo, existiram aulas em que montámos exercícios relacionados com a auto-superação e conhecimento dos limites individuais, e por falta de controlo pedagógico existiram algumas acções de desvirtuamento desses limites e criação de “atalhos”.

Em anexo apresentaremos alguns exemplos de planos de aula, bem como as suas análises/balanços, que pertencem a diferentes períodos do ano lectivo e que pretendem demonstrar um pouco a evolução acima referida (Anexos E, G e I).

4.4 Vivências pedagógicas

Nesta fase pretendemos focar algumas situações que tenham sido experimentadas ou equacionadas na prática lectiva durante o ano, no sentido de auxiliar a difícil tarefa de retratar em traços gerais o nosso processo evolutivo a nível de intervenção pedagógica.

4.4.1 Fichas com níveis de execução

A determinada altura da prática lectiva foram sendo utilizadas fichas com níveis de execuções motoras de forma a orientar o desempenho motor dos alunos através da discriminação de tarefas progressivamente mais complexas. Esta metodologia foi criada

numa primeira fase com o intuito de libertar a atenção do professor dos episódios de instrução e informação na aula para outros aspectos mais “críticos” na altura, ou seja, que nos causavam mais dificuldades, como o controlo generalizado da aula e a observação específica das tarefas dos alunos com o objectivo de intervir pedagogicamente através de feedbacks concretos.

Contudo, à medida que fomos “avançando” na prática lectiva fomos verificando que esta metodologia de ensino, que está muito ligada a estilos de ensino convergentes e que privilegiam reprodução de habilidades e de conteúdos concretos, apresentava benefícios muito importantes para os alunos.

Esta forma de trabalho foi importante para desenvolver a autonomia de trabalho dos alunos, sempre com a noção de que também é necessário controlá-los nesse processo, pois várias vezes foi possível verificar um exercício ser planeado com um determinado objectivo e na sua operacionalização os alunos desvirtuaram esse objectivo e “evoluíram” no sentido oposto. Por exemplo, numa ficha de tarefas em que os alunos alcançavam um nível de execução para depois ser registado no fim da aula numa lógica de avaliação, foi possível observar alunos que intrujaram esses níveis para obterem uma melhor classificação final, quando o que se pretendia era uma “imagem” real dos seus desempenhos motores. Esta situação serve para reforçar o facto de ser importante um controlo rigoroso do professor, mesmo em situações em que os alunos estão trabalhando autonomamente, de forma a privilegiar os ensinamentos previstos para a nossa disciplina.

Outro benefício desta medida adoptada em muitas das aulas, é o facto de garantir objectivos claros e individuais de desempenho. Os alunos habituaram-se a ter objectivos concretos a cumprir. Este aspecto também está relacionado com uma maior motivação de trabalho, pois a prática através de níveis de desempenho parece aliciar os alunos no alcançar de uma classificação cada vez maior, como se de um jogo se tratasse.

Ainda relacionado com a motivação dos alunos, outro benefício verificado nas aulas na utilização desta metodologia, foi o aumento do tempo de empenhamento motor. Como os níveis alcançados eram registados no fim da aula, os alunos empenhavam-se para se auto-superar e esse facto era notório nas aulas.

Também utilizamos estas fichas para rentabilizar espaços, que à partida são pouco vantajosos para os alunos. Por exemplo, no Campo dos Balneários (a instalação menos polivalente e que apresenta maiores dificuldades aos professores pelo seu reduzido espaço) apresenta um corredor relativamente estreito que foi utilizado para os alunos desenvolverem conteúdos do Voleibol relacionados com o controlo da bola. Os alunos trabalharam individualmente contra a parede vários tipos de toques (toque de dedos com ressalto, sem ressalto, manchete, serviço, etc) através da visualização de uma ficha orientadora, uma vez que o acesso do campo a esse espaço durante a aula cria alguns problemas ao professor ao nível do controlo geral da turma. Como o corredor não permitia que a bola “fugisse” também aumentou-se o tempo de empenhamento motor. No fim da rotação por essa instalação, concluiu-se que o tal corredor era realmente uma das mais-valias dessa instalação.

As aprendizagens também foram sendo desenvolvidas numa lógica de comparação, pois os alunos, inevitavelmente, comparavam os seus níveis com os níveis alcançados por outros colegas. Este aspecto é importante no sentido de garantir uma consciência maior dos seus desempenhos motores e do seu real valor e competência na disciplina de Educação Física. Esta forma de trabalho também é importante para que o próprio aluno verifique as suas evoluções, saiba o que deve melhorar e compreenda onde tem que chegar.

Esta metodologia não se esgota na simples reprodução de habilidades motoras organizadas numa sequência criada pelo professor. Existem outras variações que podemos utilizar que podem ser benéficas para os alunos. Também utilizámos estas fichas no trabalho por pares, em que enquanto um aluno realizava o exercício, o seu colega apresentava a responsabilidade de o auxiliar. Assim, o estilo de ensino utilizado seria o Recíproco, indo de encontro a uma maior capacidade de análise das execuções do colega, maior domínio na matéria, e com competências de cooperação e tolerância (Sena Lina, 2008).

4.4.2 Tempo de empenhamento motor

Uma das preocupações como estagiário era apresentar níveis de empenhamento motor elevados nas aulas, pois esse tem sido um dos aspectos considerados pela área

Pedagogia do Desporto como um dos mais importantes para despoletar aprendizagens na disciplina de Educação Física. Contudo, este conceito foi sendo desmistificado ao longo das aulas, (sem nunca ser desvalorizado).

Devemos ter em conta que o tempo de empenhamento motor contempla um tempo ainda mais valioso para o aluno, o “academic learning time – physical education” (ATL-PE). Este deve ser considerado como “uma unidade de tempo na qual um aluno está empenhado num conteúdo relevante de Educação Física, de tal modo que tenha uma adequada oportunidade de êxito” (Siendentop, 1983, citado por Sena Lino, 2008). O mesmo autor ainda refere que essa “taxa adequada de êxito situa-se à volta de 80% de probabilidade de estar a executar a tarefa correctamente, tal como se encontra definida na lição”.

Este conceito foi tido em conta no planeamento das aulas, mesmo sabendo que a taxa de sucesso referida acima foi calculada de uma forma muito empírica e aproximada. Contudo, no decorrer das aulas e nas análises de aula partilhadas com a orientadora da escola fomos nos questionando acerca da possibilidade de os alunos poderem aprender mesmo não estando em empenhamento motor e em ATL-PE. Esta situação pode realmente ocorrer, ou seja, os alunos poderão desenvolver competências importantes em momentos de instrução e/ou informação.

Verificamos que em algumas situações, era mais benéfico juntar todos os alunos e esclarecer alguns conteúdos, e ainda privilegiar debates entre os alunos acerca dos exercícios realizados. Por exemplo na matéria de Luta, foi relativamente frequente abordar a relação entre o ponto de aplicação de força e o desequilíbrio do corpo de uma forma mais teórica, e com intervenções interessantes dos alunos.

Outro exemplo referente a esta situação foi o facto de existir a determinado momento uma aluna com atestado médico, e portanto apesar de esta estar impedida de realizar a parte prática da aula de EF tivemos de equacionar situações concretas de aprendizagem. Portanto, mesmo sem empenhamento motor, e através de exercícios de análises de desempenhos e de interacção com os colegas, a aluna em questão adquiriu competências relacionadas com a matéria abordada na turma.

Não queremos com isto afirmar que a prática não é essencial, antes pelo contrário, queremos reforçar que o ATL é muito importante, existindo inclusivamente

várias estratégias que foram utilizadas nesse sentido. Por exemplo, pudemos verificar raros atrasos de alunos às aulas de EF, pois existia sempre um momento mais livre e de brincadeira no antes de iniciar as aulas (cinco a dez minutos) onde os alunos criavam actividades em conjunto utilizando o material disponível para a aula. Estes momentos iniciais foram importantes para aproveitar ao máximo o tempo programa mas também serviu para realizar alguns diagnósticos aos alunos (relativamente a dinâmicas de liderança, de amizades, de preferências de actividades, etc).

Contudo, neste ponto pretendemos reforçar o seguinte: apesar da importância do tempo de empenhamento motor também é necessário equacionar outros momentos na aula em que apesar de os alunos estarem em repouso, poderão estar em aprendizagem. Subentendemos então, que mais importante do que garantir aulas com grandes tempos de empenhamento motor, devemos nos questionar se os alunos estão a retirar benefícios desses momentos, sabendo que estes podem estar a “mexer” mas não a aprender, ou ao contrário.

4.4.3 Adequabilidade dos exercícios e comparação com os objectivos operacionais do programa

A preocupação com a adequabilidade dos exercícios relativamente às competências reais dos alunos e não àquelas que estão programadas para o seu ano lectivo nasceu sobretudo de uma situação “problema” que ocorreu na leccionação da matéria de Ginástica. Numa determinada aula, em que o conteúdo abordado seria o salto de vela no mini-trampolim, algo que está previsto no programa para aquele ano, verifiquei que na demonstração do exercício, utilizando um aluno “modelo” a executar, este não foi capaz, dando inclusivamente uma queda devido à sua inadaptação ao aparelho.

Portanto, o conteúdo previsto foi totalmente alterado, privilegiando-se então uma adaptação ao aparelho através de um salto pequeno e controlado de cima de um banco suéco com vários saltitares no mini-trampolim, finalizando com uma saída para o colchão com a ajuda do professor. Esta alteração no plano de aula teve o contributo forte da orientadora que complementou a minha dificuldade de adaptação e pouca versatilidade pedagógica no momento. Esta situação demonstra bem a importância de

funcionar com “rede” no estágio. Contudo, não entendo que foi uma situação negativa no seu verdadeiro sentido, considero que foi uma das situações mais ricas a nível de aprendizagem ao longo do estágio.

O que importa reforçar então, são as dificuldades ao nível da destreza motora geral que impossibilitam a execução de alguns elementos gímnicos previstos no programa de Educação Física, talvez resultado da falta de experiências dos alunos em anos lectivos anteriores que acabam por influenciar as aprendizagens correntes.

Por vezes é mais eficaz em termos de aprendizagens não ser demasiado ambicioso na abordagem dos conteúdos da disciplina, sob pena de estarmos a queimar algumas etapas de aprendizagem muito importantes para o desenvolvimento do aluno. Parece-me que o mais importante, perante esta conjectura, será privilegiar o desenvolvimento de habilidades gímnicas tratando a coordenação motora de forma geral e garantindo uma variabilidade de prática óptima.

Ainda relativamente a esta situação, Januário (1984) afirma que muitas vezes os professores são demasiados ambiciosos, pois querem ensinar bastante sendo o resultado muitas vezes desastroso para a eficácia escolar.

4.4.4 Formação de grupos de trabalho

A construção dos grupos de trabalho na EF acaba por ser um aspecto muito importante visto influenciar fortemente as aprendizagens dos alunos. Esta foi uma vertente muito explorada nas aulas, pois experimentámos várias formas de agrupar os alunos consoante as suas características mais marcantes. Podemos criar grupos com base na altura dos alunos, peso, perfil sócio-afectivo, etc, contudo, consideram-se, tradicionalmente, duas formas de criar grupos de trabalho que baseiam-se no desempenho motor, sendo antagónicas: grupos homogéneos e heterogéneos.

De uma forma geral, podemos afirmar que ambas as formas de agrupar alunos permitem aprendizagens significativas relativamente ao domínio psico e sócio-motor. Ao contrário daquilo que muitas vezes transparece, os grupos heterogéneos não servem apenas para trabalhar sobretudo as questões da atitude (cooperação e respeito pelos colegas), os alunos mais proficientes podem interagir com os alunos menos proficientes

com benefícios de aprendizagem importantes para ambos. Até porque, sentimos que nos grupos homogêneos, as questões de atitude eram mais valorizadas devido ao aumento da competitividade do trabalho a realizar. Realmente, neste tipo de grupos, os alunos tinham uma frequência de comportamentos de desrespeito pelo árbitro/colega e colegas muito maior. Portanto, entendemos que é necessário desmistificar estas questões relativamente aos grupos homogêneos e heterogêneos, pois ambos possibilitam um trabalho de qualidade e devemos variar esta organização ao longo do ano lectivo a fim de proporcionar uma variedade de interações bastante grande e importante para as aprendizagens.

Outra forma de organizar grupos nas aulas de EF é responsabilizando os alunos nesse sentido, esta medida tem benefícios importantes para os alunos a nível da auto-gestão, contudo podemos criar grupos desvantajosos para o trabalho pelas mais variadas razões (incompatibilidade de alguns alunos, maior probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes, etc). Se esta forma assume um carácter aleatório no início do ano, com o decorrer das aulas, o professor já é capaz de prever quais são os grupos que iram se formar dependendo dos alunos a organizá-los.

Como foi referido acima, existe por vezes a incompatibilidade de trabalho entre alguns alunos, na maioria das vezes devido a questões de atitude (tolerância). Porém, não consideramos que os alunos em causa devem se evitar, antes pelo contrário, existiram muitos exercícios nas aulas em que agrupámos alguns alunos já na expectativa de ocorrer situações menos positivas a nível do desempenho sócio-afectivo. Entendemos que os alunos só desenvolverão competências a esse nível se passarem pelas experiências, portanto essa deve ser uma organização a equacionar. De facto, queremos nos destacar da ideia que possa existir no meio escolar de que o sucesso do ensino se define pelo seguinte: “conseguir manter os alunos ocupados, bem comportados e satisfeitos” (Placek, 1983, citado por Carreiro da Costa, 1996, p. 26).

O que importa realçar relativamente a este aspecto é que a construção de grupos foi sendo progressivamente mais importante no plano de aula, à medida que fui descobrindo do seu grande valor nas aprendizagens dos alunos. Aliás, por muitas vezes, demorei mais tempo a organizar os grupos de trabalho do que a seleccionar e ajustar os conteúdos e exercícios da própria aula.

4.4.5 Competição nas aulas de EF

Um aspecto muito importante que deve ser equacionado é o nível competitivo das aulas. Acreditamos que a competição é fundamental na formação da criança, e muitas vezes os alunos apenas têm possibilidade de contactar com estas situações nas aulas de EF, visto não possuírem outras actividades extracurriculares de natureza desportiva.

Foram utilizadas muitas formas de competição, de carácter mais individual, colectivo, por sistemas de pontos, por “morte súbita”, com handicaps, etc. Realmente, existe uma grande variedade de sistemas de competição a utilizar e que podem desenvolver competências tão variadas. Sinto que apesar de ter experimentado algumas situações a este nível, este é um aspecto que ainda pode ser muito explorado a nível futuro.

Um exemplo da utilização da competição na EF foi na abordagem dos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), mais especificamente na matéria de Futebol. Através de um sistema de competição de dupla derrota (que já tinha sido utilizado na escola na Prova dos 9 – “Actividade Interna”), em que as equipas que perdiam não deixavam a competição, ou seja, garantimos um tempo de empenhamento motor satisfatório a todos os alunos na aula, construindo um momento de competição mais “formal”. Decidimos realizar esta experiência, em grande parte, porque uma das prioridades de desenvolvimento da turma é relativamente às atitudes de cooperação e respeito em situações deste género.

Devido a algumas dificuldades na operacionalização da ficha, nomeadamente em colocar as equipas nos “locais” certos e em manter tempos de empenhamento motor satisfatórios na aula, esta foi posta de parte, mas de uma forma em que os alunos não percebessem que não tinha dado resultado, para que o carácter formal da competição se mantivesse. Apesar de esta situação não ter corrido como planeado, esta foi uma das aulas mais ricas a nível de aprendizagem, quer para os alunos, quer para o professor estagiário, uma vez que despoletou no jogo situações muito interessantes a nível de atitude dos alunos. Existiram alunos que demonstraram facetas nunca antes vistas nas aulas, outros confirmaram o esperado, reagindo bastante mal às adversidades, e ainda outros, menos frequentes, foram realmente bons exemplos na turma.

A competição não chegou ao fim por falta de tempo programa, ou seja, não conseguimos apontar os vencedores, todavia os objectivos da aula foram cumpridos. Na apreciação final da aula foi realizada uma análise ao jogo focando nas atitudes dos alunos e, inclusivamente, comparando alguns desempenhos distintos. Sinto que essa aula foi bastante importante para os alunos, pois focámos situações concretas e relacionamos a atitude com o desempenho motor no jogo (existiram equipas que tiveram bons resultados, devido a questões de atitude, ou seja, não desistiram na derrota, e não culpavam o colega pelos erros no jogo, por exemplo).

4.4.6 Apresentação da actividade

Quando publicitamos um produto, é necessário perceber a conotação que este apresenta frente ao público-alvo, sob pena de passar uma imagem errada àquela que queremos realmente fazer passar. Na mesma linha de pensamento, esta situação pode ser visível na abordagem das diferentes matérias nas aulas de EF. As actividades lectivas devem ser apresentadas aos alunos de uma forma aliciante para captar a sua atenção e motivação.

Um exemplo desta situação ocorreu na abordagem da matéria de Atletismo, mais especificamente no conteúdo lançamentos. Criei um exercício em que os alunos lançavam uma bola de ginástica rítmica variando a forma de lançar progressivamente para levar o aluno a compreender o papel do peso do seu corpo no lançamento (sentados, com rotação do corpo, com um passo, de costas viradas para o ponto de chegada da bola, etc). Verificamos que durante o exercício os alunos realizaram o pretendido mas não possuíam execuções cuidadas e rigorosas, um pouco devido à falta de um objectivo mais concreto e desafiador. A sugestão do orientador para abordagens futuras, foi a colocação de um elástico a delimitar a altura do lançamento e a criação de um sistema de competição que valorizasse os lançamentos correctos (que atingissem o alvo e que passassem por cima do elástico). Desta forma os alunos, muito provavelmente, demonstrariam outra atitude na realização do exercício o que é importante e influencia as suas aprendizagens. Portanto, após esta vivência pedagógica, houve mais preocupação em tornar os exercícios de aula mais “apetecíveis” para os alunos, que pode ser conseguido através da adição de pequenos desafios.

Esta questão da motivação, apesar de não ter sido uma dificuldade constante e significativa ao longo das aulas, é algo muito referenciado pelos professores em geral. Existem, inclusivamente, autores que afirmam que “muitos professores, mesmo depois de muitos anos de experiência, referem necessitar de formação sobre como motivar os alunos, prevenir e manter a disciplina, e como controlar a classe” (Oliver, 1987, citado por Carreiro da Costa, 1996, p. 24). No nosso caso em particular, e no sentido de motivar os alunos a iniciar a aula no tempo programa estipulado, criámos a estratégia já referida anteriormente de chegar mais cedo ao local da aula e permitir um momento de jogo/brincadeira inicial. Desta forma os alunos também chegavam mais cedo e com alguma vontade em ingressar na aula.

4.5 Evolução da intervenção pedagógica

Porque nem sempre existe congruência entre as intenções pedagógicas e acções quer do professor quer dos alunos, é importante analisar uma série de factores que influenciam a eficácia pedagógica. O estágio constitui á partida, uma boa oportunidade de aperfeiçoar e utilizar na prática uma série de conceitos abordados na área da Pedagogia.

Como professores estagiários, demonstrando inexperiência a nível pedagógico, há que compreender/analisar os diferentes padrões de acção e de tomada de decisão, bem como os resultados alcançados por cada um deles. É importante perceber, até que ponto a nossa intervenção pedagógica varia no espectro dos estilos de ensino e qual a sua adequabilidade, tendo em conta os contextos.

O ensino é algo que corresponde a uma série de tomadas de decisão, quer sejam elas de pré-impacto, impacto ou pós-impacto (Sena Lino, 2008). Essas decisões são tomadas de variadas formas e certamente, foram variando consoante as competências adquiridas durante o estágio pedagógico. Neste capítulo, pretendemos relacionar a minha intervenção pedagógica ao longo do tempo com os vários estilos de ensino e alguns factores de eficácia pedagógica.

Tendo em conta o início das aulas e os primeiros contactos pedagógicos com a turma, podemos afirmar que o estilo de ensino apresentado encontrava-se mais próximo

do estilo de comando. Nesta fase, fruto das típicas inseguranças e ansiedades de quem está no início de um processo, houve a tendência para centralizar um conjunto de decisões no professor, esperando da parte dos alunos, as respostas esperadas/desejadas numa lógica de reprodução do conhecimento. Portanto, nesta fase, as principais tomadas de decisão de impacto nas aulas estariam relacionadas com a explicação/esclarecimento das tarefas a realizar. Nesta fase, esperávamos sobretudo que as aulas “corressem” bem, apresentando preocupações demasiado centradas no desempenho do professor.

À medida que fomos avançado na prática lectiva, as principais preocupações foram mudando e foi possível equacionar uma série de factores importantes para a aprendizagem dos alunos. Podemos afirmar que fomos sendo capazes de descentralizar as decisões do professor e garantir uma certa autonomia por parte dos alunos, na escolha e interacção com as tarefas propostas (estilo tarefa), na entreaajuda e interacções com os colegas (estilo recíproco) e na utilização de fichas de tarefas incluindo todos os alunos na aprendizagem possibilitando-lhes oportunidades de sucesso significativas (estilo inclusivo). Estas formas de gerir o processo de ensino – aprendizagem foram sendo possíveis através de uma cada vez melhor adaptabilidade às situações “criadas” pelos alunos nas aulas.

Ainda relativamente aos estilos de ensino, podemos afirmar que os estilos utilizados variaram fundamentalmente numa zona do espectro que não ultrapassa a barreira da descoberta, ou seja, privilegiou-se essencialmente a aquiescência cognitiva. Porém, também podemos afirmar que por algumas vezes, utilizou-se situações de aprendizagem em que a barreira cognitiva seria ultrapassada, trabalhando de acordo com uma dissonância cognitiva. Por exemplo, nas situações da leccionação da Luta, foram utilizadas uma série de situações práticas que levaram os alunos a compreender a relação entre o centro de massa e a sua base de apoio, através de perguntas específicas seguidas de fases experimentação/teste (estilo da descoberta guiada). Esta forma de gerir a actividade, tentou conduzir os alunos na descoberta individual de algo que até então era desconhecido para eles.

Contudo, importa realçar que o facto de lidarmos com alunos de 5º ano também influenciou fortemente a utilização de estilos de ensino que não ultrapassam essa

barreira da descoberta, pois para tal existem certos requisitos a nível de capacidades cognitivas que na maior parte das vezes ainda não existe.

Apesar de ter existido uma certa “evolução” nos aspectos focados anteriormente (mais no sentido de mudança, pois não existem estilos de ensino melhores do que outros, todos apresentam vantagens e desvantagens); existiram uma série de factores importantes para a eficácia pedagógica com os quais demonstrei muita dificuldade em dominar. Por exemplo, podemos referir o controlo da turma em geral, não a nível disciplinar mas a nível de aprendizagens. Apresentei algumas dificuldades em manter todos os alunos controlados, no sentido de estar sempre consciente dos seus desempenhos de forma a poder actuar positivamente através de feedbacks mais precisos.

Nesta questão em particular, ao longo do ano fui tentando operacionalizar de uma forma cada vez mais frequente medidas que poderiam ser utilizadas no sentido de colmatar esta lacuna, por exemplo, a observação geral da turma, deslocamentos mais frequentes e adequados, e a utilização de feedbacks (mesmo que pouco precisos/pertinentes) com alunos que estão fisicamente mais afastados do professor. Portanto, podemos afirmar esta foi a principal preocupação na evolução da intervenção pedagógica.

Também existiram outros aspectos que foram sendo melhorados ao longo deste processo, como por exemplo a eficácia da instrução. Nas primeiras aulas leccionadas, sentia que os episódios de instrução demoravam sempre mais do que aquilo que se planeava existindo, inclusivamente, muitas perguntas por parte dos alunos. Subentendemos que este seria um sintoma de alguma falta de eficácia que foi tentando ser melhorada ao longo das aulas, sobretudo, através de um maior planeamento do discurso. Nas “últimas” aulas, não existiram tantas questões nesse sentido e o tempo foi melhor gerido.

Em simultâneo com o plano de aula, a sua utilização nas aulas também foi mudando, ou seja, numa fase inicial a sua consulta era muito mais frequente, sendo que posteriormente houve uma maior libertação do plano.

De uma forma geral, podemos considerar que a evolução da intervenção pedagógica apresentou como principal preocupação questões operacionais da

Pedagogia, ficando bem presente que “conhecer a matéria que se ensina não é uma condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica ou para se ser um especialista do ensino; para isso é necessário possuir um sólido conhecimento da matéria e dominar um vasto repertório de habilidades de ensino” (Siedentop & Eldar, 1989, citado por Carreiro da Costa, 1996, p. 21).

Em tom de conclusão relativamente a este tema, importa realçar a importância das reuniões constantes com os orientadores ao longo do ano na nossa prestação enquanto professores. O estágio pedagógico foi um processo participado pelos orientadores, onde o debate e a discussão das temáticas e várias possibilidades de acção atingiram um valor educativo muito grande. As reuniões regulares ao longo do processo possibilitaram grandes benefícios para os estagiários, pois “segundo esta orientação, ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na acção e da reflexão sobre a acção” (Carreiro da Costa, 1996, p. 14). Não nos podemos esquecer que os orientadores apresentaram uma dupla “preocupação”: a evolução do estagiário como futuro professor; e a evolução dos alunos na disciplina de EF.

4.6 Avaliação

A avaliação da disciplina de EF foi mais um dos processos desenvolvidos pelos professores estagiários, que pelas suas características (importância e repercussões nos alunos) apresentou uma supervisão constante da orientadora. A “avaliação pedagógica tem várias funções e habitualmente é confundida com classificação”, contudo devemos encará-la como “operações de controlo correctivo sobre o ensino de EF” (Januário, 1984). Esta situação é importante, quer para avaliar a nossa própria acção pedagógica, quer para averiguar as evoluções dos alunos. O facto de termos de registar, mês a mês no dossier de turma, as notas dos alunos, foi um aspecto facilitador deste controlo contínuo.

De realçar que a avaliação deve estar intimamente ligada com o processo de construção das UD, pois é a definição de metas a atingir que norteia este processo. Segundo Januário (1984), existem três tipos de avaliação que podem servir a UD: inicial

(diagnóstico geral da turma identificando os pré-requisitos para a aprendizagem); de processo (adquirir informações necessárias ao reajustamento do processo de ensino – aprendizagem); e final (não deve medir os níveis de desempenho que os alunos já possuem mas deve por outro lado, ser referente aos objectivos terminais da UD).

Importa realçar que a avaliação inicial, como já foi referida, foi realizada numa fase inicial do ano e referente a todas as matérias a abordar, e não no início de cada UD. Portanto, o nosso processo de avaliação teve como referência fundamental as orientações do PNEF, bem como as decisões do grupo disciplinar.

Para o ano lectivo de 2009/2010 a avaliação da EF para o 2º Ciclo na HBG considerava, em traços gerais, uma ponderação para o domínio cognitivo metodológico de 70/80% e para o domínio das atitudes e valores de 20/30%. Esta forma de apresentar as ponderações aos professores através de balizamentos é muito interessante, pois permite que o professor valorize na sua turma uma determinada componente de avaliação de acordo com o trabalho desenvolvido no decorrer das aulas. Por exemplo, na turma 5ªA, utilizou-se uma ponderação de 70% para o domínio cognitivo metodológico (competências de acção de do conhecimento) e de 30% para o domínio das atitudes e valores, ou seja o máximo possível para esta componente. Esta situação verificou-se devido às características da turma, que apontavam para uma necessidade de desenvolvimento a esse nível, portanto foi muito valorizada.

Mais especificamente verificamos as seguintes ponderações para a turma 5ªA:

- Domínio cognitivo metodológico (70%)
 - Identificação e interpretação das regras e elementos técnico – táticos (10%)
 - Desenvolvimento das capacidades motoras (15%); condicionais e/ou coordenativas
 - Aplicação dos elementos técnico – táticos (45%); referente às várias matérias abordadas.
- Domínio das atitudes e valores
 - Regras (33%); relacionado com o cumprimento das regras de bom funcionamento das aulas
 - Cooperação (33%); valorizando a interacção “positiva” com os restantes colegas

- Empenho (33%); relacionado com a procura individual do aluno no sucesso na disciplina

Relativamente à avaliação contínua, verificamos uma dificuldade ao nível do registo dos desempenhos dos alunos numa base diária. Em turmas relativamente grandes, torna-se muito complicado perceber e apreciar os rendimentos globais dos alunos. Uma estratégia nesse sentido, foi a utilização dos níveis de desempenho motor para desenvolver as aprendizagens dos alunos, tal como já foi referido anteriormente, facilitando o registo por parte do professor. De facto, torna-se importante o registo diário e logo após a finalização da aula para que o professor possa ter uma visão mais real quanto possível dos desempenhos dos seus alunos.

Existiram aulas em que os alunos foram responsabilizados nessa função de registo dos seus níveis de desempenho, por exemplo, relativamente ao desenvolvimento da coordenação motora geral e na sua relação com o objecto de jogo (bola), criámos uma ficha para registar o número de toques na bola, bem como a sua evolução e número de tentativas (Anexo B). Esta forma de trabalho permitiu libertar o professor do registo para dimensões mais pedagógicas bem como criar uma autonomia do aluno no seu desenvolvimento. O que é importante referir é que o resultado obtido apenas se refere àquela situação específica e poderá não traduzir uma imagem real das capacidades dos alunos. Devemos sempre equacionar se aquilo que estamos a observar/registar mede realmente o que pretendemos. Também importa focar que utilizamos a ficha em vários momentos do ano, no sentido de analisar o processo evolutivo.

Relativamente às capacidades condicionais de uma forma geral, podemos constatar que o seu desenvolvimento consistiu numa preocupação constante no decorrer das aulas. Apesar de não estar explicitamente expressa nas UD a construção e planeamento das aulas de acordo com estes aspectos compreendemos a sua importância. Valorizámos estes aspectos, privilegiando algumas orientações metodológicas que focam princípios fisiológicos importantes. Por exemplo, no sentido de garantir o desenvolvimento da resistência, privilegiámos tempos de empenhamento significativos para todos os alunos, onde todos trabalharam simultaneamente (salvo raras excepções). Nos JDC, este princípio foi garantido através de jogos reduzidos e sem equipas

suplentes, criando condicionalismos para que todos se integrassem no jogo, ou seja, apresentando um papel activo no desenvolvimento das formas jogadas.

Também avaliámos a performance dos alunos no teste Vai-vem (resistência) e Senta e Alcança (flexibilidade) do FITNESSGRAM. Contudo, numa ponderação relativamente baixa e com algumas resistências, pois não sabemos até que ponto essas performances demonstradas pelos alunos dizem respeito ao trabalho desenvolvido nas aulas de EF ou a outros factores.

Contudo, apesar de apresentarmos as preocupações acima expressas na intervenção pedagógica, também sabemos que nem sempre controlámos e avaliámos estes aspectos como deveríamos. Podíamos ter controlado o desenvolvimento da capacidade aeróbia de uma forma mais rigorosa através do uso de pedómetros, acelerómetros ou cardiofrequencímetros, por exemplo. De acordo com os recursos temporais para o desenvolvimento das actividades de estágio, não foi possível enveredar por este caminho, contudo também importa realçar que na aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física os alunos controlaram a sua frequência cardíaca de uma forma manual, que apesar de não apresentar um papel no sentido do controlo e avaliação da resistência foi um aspecto importante na abordagem de conteúdos previstos no PNEF.

Como já referimos anteriormente, um aspecto importante nas aulas de EF e que acaba por constituir um desafio para o professor é o facto de nas medidas mais operacionais das aulas sermos capazes de avaliar não apenas os objectivos específicos mas também os objectivos mais gerais e que se relacionam com as derradeiras finalidades da disciplina. Ainda na mesma linha de pensamento, Fernando Almada (2008) também sistematiza os objectivos a considerar num processo desta natureza da seguinte forma: imediatos e mediatos. Ao contrário do que se possa pensar a diferença entre este tipo de objectivos não reside no factor temporal, até porque ambos ocorrem em simultâneo. Quando um aluno procura atingir um objectivo imediato é levado a transformar-se enquanto Homem num sentido que está intimamente relacionado com a natureza dos objectivos imediatos dessa situação.

Verificar evoluções a nível de objectivos mediatos na operacionalização das aulas é algo que requer uma experiência pedagógica e nível de conhecimentos que

receamos não existir (pelo menos ainda). Contudo, mesmo sabendo desta limitação, à partida, realizámos esforços nesse sentido, nomeadamente a nível da utilização de alguns exercícios específicos no sentido de avaliar não só o desempenho motor mas sobretudo o desempenho a nível de atitude e intenção do aluno perante as situações apresentadas. A nível da capacidade de adaptação a situações novas, uma característica importante nas nossas sociedades em constante e rápida mutação, utilizou-se os JDC e a alteração de regras no sentido de verificar os mais aptos na mudança de lógicas de jogo e dinâmicas de equipa. Na auto-superação utilizou-se fortemente as fichas por níveis de desempenho motor no sentido de alcançar um nível cada vez maior. Estas foram, fundamentalmente, os objectivos mediatos mais “controlados” devido às limitações apresentadas anteriormente, contudo sabemos que existe uma dimensão muito maior relativamente a esta temática que deverá constituir um investimento no futuro a nível de intervenção pedagógica.

A nível de avaliação destas situações expressas acima, ou seja, não o saber fazer ou fazer bem, mas sim o saber o que fazer e compreender porque deve ser feito, avaliámos de uma forma empírica. Alertamos para a tendência que poderá existir em sermos “escravos” das fichas de *Excel*, ou seja, observar minuciosamente todos os critérios previamente definidos numa lógica de preenchimento exclusivo das categorias criadas. Acreditamos que desta forma poderemos perder uma visão global do processo muito importante para as aprendizagens dos alunos. Portanto, partindo deste princípio, estas análises às prestações dos alunos foram incumbir na categoria “identificação e interpretação das regras e dos elementos técnico – tácticos” que representa 10% do domínio cognitivo metodológico.

Também os alunos que não realizavam a parte prática da aula apresentavam um controlo pedagógico sendo também avaliados no alcançar de certos objectivos. Verificamos que é uma prática comum para estes alunos nas aulas, realizar fichas formativas com o apoio de manuais de EF, contudo consideramos que a sua interacção com os restantes alunos e com os conteúdos abordados na aula é muito benéfico para ambos (salvo raras excepções, de indisciplina, por exemplo). Portanto, planeámos algumas tarefas para alunos impedidos de realizar a parte prática da aula que privilegiaram uma interacção forte com os colegas e com as matérias que depois foram avaliadas na categoria abordada no parágrafo anterior e também no domínio das atitudes

e valores. Esta temática, por apresentar particularidades um pouco controversas acabou por ser desenvolvida numa das acções científico – pedagógicas individuais do núcleo de estágio (por exemplo, segundo o PNEF existe a possibilidade de um aluno ser “inactivo” fisicamente na EF e simultaneamente apresentar uma avaliação na disciplina de nível 5, existindo várias opiniões entre os professores acerca deste tema).

A composição curricular sugerida pelo grupo disciplinar da HBG para os 5º anos no ano lectivo de 2009/2010 fez referência às seguintes matérias: Jogos pré-desportivos; futebol; Voleibol; Basquetebol; Ginástica (solo, aparelhos e rítmica); Atletismo (corridas, saltos e lançamentos); Dança; Luta; Badminton e Patinagem. Além destas, abordámos também o Ténis-de-mesa, Jogos tradicionais; Rugby. Esta inclusão de novas matérias no planeamento anual da turma teve por base o desenvolvimento de competências previstas no PNEF utilizando outros meios no sentido de privilegiar uma prática eclética. Por exemplo, o Ténis-de-mesa constituiu uma forma muito importante para desenvolver a coordenação óculo-manual. Por outro lado, o Rugby foi abordado numa fase em que tínhamos consolidado alguns princípios dos JDC (relacionados com o Futebol e Basquetebol) relacionados com a desmarcação e portanto, devido às diferentes dinâmicas na desmarcação nestas matérias em questão, criou-se um ruído na aprendizagem importante na abordagem da capacidade de adaptação dos alunos.

Para a avaliação final da disciplina, apoiámo-nos fortemente no PNEF. No final do ano lectivo, “de todas as matérias em que o aluno foi previamente avaliado, selecciona-se um conjunto de referência para o seu sucesso”, de acordo com a seguinte regra, “considerando-se apenas uma matéria de cada uma das categorias (PNEF, 2ºCiclo), ou seja, aquela que o aluno demonstra melhor desempenho:

- A: Jogos
- B: Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol
- C: Ginástica de solo, Ginástica de aparelhos
- D: Atletismo
- E: Patinagem
- F: Dança
- G: Outras (Orientação, Natação, etc)

Esta forma de avaliar implica que o professor aborde matérias de todas as categorias expressas e apresente escolhas diferentes de aluno para aluno no sentido de valorizar os seus pontos fortes. De realçar também que cada categoria poderá apresentar ponderações distintas, pois a sua valorização deverá estar relacionada com o volume de trabalho apresentado ao longo do ano. Por exemplo, na categoria A (jogos pré-desportivos), a turma 5ºA apresentou desempenhos muito satisfatórios, justificando uma passagem rápida para os JDC. Desta forma, como não foi uma matéria muito trabalhada, e que tenha implicações significativas nos alunos, a sua ponderação será extremamente reduzida para efeitos finais de nota.

Um exemplo da selecção das matérias em benefício do sucesso do aluno é a classificação da categoria B (JDC) no âmbito desta turma. Verificamos que 38% dos alunos foram avaliados no Futebol, 50% no basquetebol e apenas 12% no Voleibol, isto de acordo com os seus desempenhos ao longo do ano.

Para a categoria C os alunos foram todos avaliados na ginástica de solo devido ao volume de trabalho privilegiado nesta matéria. Na mesma linha de pensamento, na categoria G, apesar de existir algumas matérias que consistiam uma possibilidade, todos os alunos foram avaliados na Luta, devido à importância que esta apresentou nas aulas.

Relativamente às ponderações atribuídas a estas categorias, apesar de o PNEF não realizar uma referência explícita a esta situação, partimos do princípio que devemos valorizar as matérias mais abordadas e que constituíram um volume maior de trabalho ao longo do ano lectivo. Portanto, da categoria A à G respectivamente, as ponderações foram as seguintes: 5%; 35%; 25%; 20%; 3%; 5% e 7%.

Por fim importa realçar novamente o papel da orientadora na avaliação, pois este não é um processo simples e estanque. Existem muitos aspectos a considerar, como por exemplo a altura do ano que avaliamos, a comparação com outros alunos da turma e outras turmas, a comparação com outras disciplinas, etc. As reuniões com a orientadora foram muito úteis na desmistificação e aprendizagem destes aspectos de carácter mais subjectivo e que advêm em grande parte das suas experiências pedagógicas.

5. Actividade de intervenção na comunidade escolar

No final do 1º Período, os estagiários do 2º Ciclo do Núcleo de Estágio desenvolveram em conjunto uma actividade que ultrapassou o âmbito da prática lectiva. A actividade, denominada de “Expedição do Pai Natal”, inseriu-se nas comemorações das actividades finais desse Período e pretendeu dar a conhecer as dinâmicas da escola e as suas actividades extracurriculares aos alunos em geral. Tratou-se de uma actividade transdisciplinar, com tarefas de carácter lúdico-desportivo associadas ao Desporto Escolar e aos vários Clubes existentes na escola.

Para a construção desta actividade partimos da conjectura que a escola oferece um vasto leque de actividades interessantes que podem ser realizadas nos tempos livres. Porém, nem sempre existe uma ligação entre as actividades existentes e aquilo que os alunos conhecem e realizam na escola, portanto considerámos pertinente contribuir para a divulgação de alguns clubes, esperando de certa forma que também os alunos funcionem, numa fase posterior à ocorrência da actividade, como agentes activos no processo de divulgação entre os seus pares.

De facto um dos objectivos inicialmente estabelecidos para o processo de estágio e que nasceram da análise que se fez ao PEE e dos primeiros contactos com o estabelecimento de ensino em questão foi potenciar uma comunicação entre as várias actividades da escola e seus clubes, de forma a reforçar a ideia de que toda a escola influencia a formação do aluno. Foi neste sentido que realizámos um conjunto de actividades na própria escola, sendo a “Expedição do Pai Natal” uma delas.

Um factor que reforçou a importância de desenvolver uma actividade deste tipo foi também o nosso público-alvo, que era constituído por alunos que tinham sido integrados na escola á pouco tempo. Contudo, a escolha do público-alvo esteve relacionada com as dinâmicas internas da escola, uma vez que tradicionalmente, neste dia de festividades, são mobilizados os alunos de 2º Ciclo.

No 2º Período, seria desenvolvida a actividade dos colegas estagiários de 3º Ciclo intitulada “Carnaval Musical” num dia que tradicionalmente mobiliza dos alunos desse ciclo em actividades na escola. Portanto, a prática lectiva está relacionada com o

público-alvo das nossas actividades de intervenção na comunidade escolar, pois existiu uma facilidade maior no contacto com os professores e na mobilização dos seus alunos.

Também é importante referir que tentámos contextualizar a actividade com a época em que se inseriu: o Natal. Não fazendo uma abordagem à sua vertente religiosa mas valorizando a solidariedade, a entreaajuda e as boas acções de uma forma global, privilegiando os jogos de equipa e conseqüentemente a cooperação entre os seus elementos.

5.1 Objectivos da actividade

5.1.1 Objectivos Gerais

- Proporcionar uma actividade lúdica, desportiva e com carácter transdisciplinar;
- Divulgar aos alunos do 2º ciclo os vários clubes existentes na escola;
- Reforçar a ideia de que todos os grupos de professores formam uma equipa pedagógica e que devem privilegiar uma formação integral e eclética;
- Criar ou reforçar uma rede de contactos entre os alunos e os agentes educativos da escola.

5.1.2 Objectivos Específicos

- Identificar os professores que desenvolvem as actividades extracurriculares;
- Dar a conhecer as actividades de enriquecimento curricular realizadas na escola;
- Fomentar condições para que os alunos interajam fora do âmbito da sua turma, compreendendo que todos os colegas partilham o mesmo projecto: a escola;
- Promover o companheirismo e o respeito pelos colegas e pelas regras;
- Envolver os Directores das respectivas turmas na actividade, tanto ao nível da divulgação como da colaboração na respectiva actividade.

5.2 Estrutura da actividade

A “Expedição do Pai Natal” esteve coordenada com outras actividades desenvolvidas no auditório da escola (nomeadamente a apresentação de trabalhos de algumas turmas) numa lógica de estações, ou seja, as actividades ocorreram duas vezes para alunos diferentes. No total a actividade envolveu 120 alunos directamente, contudo existiram muitos outros envolvidos de forma indirecta, pois assistiram e fizeram claqué pela sua turma.

A constituição das equipas previa a participação de todos os 5º e 6º anos em que cada turma poderia inscrever uma equipa de 5 elementos. Existiram um total de 24 equipas presentes (num universo de 27 possíveis), divididas pelos dois grupos e intercalando com as actividades do auditório, tal como já foi referido anteriormente.

A “Expedição do Pai Natal”, a nível global, cumpriu os objectivos pretendidos na medida em que todos os alunos inscritos estiveram em contacto com os clubes desenvolvendo tarefas que se mostraram desafiantes e divertidas.

Para cada grupo de alunos, a actividade desenrolou-se na mesma forma. Iniciou-se com uma concentração geral para explicar a actividade e organizar as equipas aos pares para participarem nas 7 estações criadas. Cada estação relacionava-se com um clube ou núcleo de desporto escolar e apresentava um jogo relacionado com as suas actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo.

5.2.1 Estações da “Expedição do Pai Natal”

Neste ponto pretendemos esclarecer de forma resumida em que consistia cada estação da actividade bem como realizar um pequeno balanço à sua operacionalização.

5.2.1.1 Estação 1 - “A Entrega Expresso do Pai Natal”

Esta estação relacionava-se com o Desporto Escolar de uma forma global e cada equipa realizava um percurso transportando 10 presentes de um ponto a outro mediante a estratégia montada pelos alunos (poderiam ser transportados todos de uma vez, um de cada vez, etc.). O objectivo era transportar os presentes o mais rápido possível,

colocando-os no chão arrumados e em boas condições (salvaguardando a qualidade do material e conseqüentemente a continuidade da tarefa).

Esta estação foi aquela que menos foi de encontro aos objectivos pretendidos, na medida em que não apresentou o efeito desejado. Pretendíamos com todas aquelas caixas disponibilizadas, privilegiar uma estratégia de equipa e a imaginação no seu transporte. O que aconteceu, muito à base de imitação, foi que os presentes eram distribuídos uniformemente pelos elementos da equipa e todos faziam uma corrida por estafeta.

5.2.1.2 Estação 2 - “Acerta na chaminé!”

Nesta estação pretendíamos divulgar o Desporto Escolar, mais especificamente o Núcleo de Basquetebol. Privilegiou-se uma competição de lançamentos ao cesto em que cada equipa tinha um conjunto de bolas de diferentes tamanhos que foram lançadas ao cesto durante 1 minuto. Toda a equipa participou nos lançamentos e cada lançamento era convertido num 1 ponto, sendo o objectivo converter o máximo de pontos possíveis.

Esta estação era das mais simples ao nível da tarefa a realizar, contudo, pelo que observámos nas expressões dos alunos, foi das mais satisfatórias para estes. Contudo, a determinada altura, devido à forte chuva que se fez sentir durante a actividade, tivemos de alterar a localização da estação, o que resultou numa situação em que as equipas não lançassem simultaneamente. A partir desse período, no nosso entender, a satisfação e motivação dos alunos já não foi tão grande (esta situação remete para a importância do factor competição para o sucesso de uma actividade deste tipo com crianças).

5.2.1.3 Estação 3 - “O Treino do Pai Natal”

Outra das estações relacionadas com o Desporto Escolar foi ao nível do Núcleo das Multiactividades. As equipas realizavam um percurso por estafeta com várias habilidades motoras (rastejar, saltar, correr, equilibrar, etc), em que ganhava a equipa com o menor tempo de actividade.

Esta estação era aquela que nos causava mais preocupação relativamente à sua exequibilidade pois precisava de maior instrução e atenção por parte dos professores

colaboradores para que tudo corresse bem. No final, ficámos satisfeitos pelo facto de a estação se ter desenvolvido de forma rápida, clara ao nível comportamentos a realizar, e de forma segura.

Contudo, o sistema de pontuações utilizado não foi o mais adequado. Não foi possível montar previamente a estação e testá-la, o que fez com que não houvesse muita diferenciação de resultados entre as equipas, que pontuaram acabaram por pontuar 45 pontos na sua grande maioria (atribuição de pontos segundo um quadro criado para o efeito - percurso realizado entre os 30' e os 45').

5.2.1.4 Estação 4 - “O Presente Surpresa”

Os Clubes associados na operacionalização desta estação foram o Clube de Fotografia e Clube de Teatro em conjunto. Às duas equipas presentes na estação foram apresentadas seis caixas fechadas. Cada equipa teria de escolher uma caixa alternadamente e mediante o que lá tivesse dentro (objectos representativos de várias emoções distintas, como por exemplo, terror, felicidade, espanto, desilusão, etc) os elementos teriam de realizar expressões faciais e corporais relacionadas a esse presente enquanto o quinto elemento captava esse momento, com uma máquina fotográfica da escola. Ganhava a equipa que conseguisse as melhores fotos e as reacções mais credíveis, que foram posteriormente avaliadas pela professora do Clube de Fotografia.

Em relação a esta estação pudemos verificar que alguns alunos mostraram um certo constrangimento na realização das expressões solicitadas, talvez por nunca terem experimentado aquelas tarefas ou por estarem num ambiente mais amplo e com outras pessoas. Outros alunos mostraram algum prazer nos desafios propostos e muita imaginação.

Pensamos, que esta estação foi bastante importante quer para a possível captação de alunos (pois o Clube de Teatro apresentava pouquíssimos alunos assíduos), quer a nível educativo, desmitificando uma série de concepções acerca do teatro e potenciando uma capacidade de expressão e imaginação nos alunos.

5.2.1.5 Estação 5 - “Natal Ambiental”

O Clube do Ambiente também foi representado numa das estações através de um jogo didáctico em que, resumidamente, os alunos tinham de separar vários resíduos pelos seus contentores correctos, identificando, por sua vez como estes se identificam.

Esta estação mostrou-se bastante útil e educativa devido ao facto de existirem muitos alunos que não sabiam separar convenientemente os resíduos. Este jogo funcionou, no nosso entender, como uma avaliação diagnóstico acerca do conhecimento destas medidas ecológicas mais operacionais e podemos concluir que apesar de estas informações serem cada vez mais importantes e globais ainda existem muitos alunos mal informados. A actividade permitiu ao Clube do Ambiente conhecer as lacunas dos alunos quanto à separação dos resíduos (que era o seu objectivo ao colaborar na actividade) permitindo-lhes delinear estratégias e intervir de forma mais eficaz na escola.

5.2.1.6 Estação 6 - “Prendas de Papel”

Relativamente ao Clube Expressarte, um dos clubes com mais expressão na escola, criámos uma estação que pretendia divulgá-lo/reforçá-lo através da realização de um origami natalício seguindo instruções. Apenas um elemento realizava a tarefa enquanto os restantes elementos poderiam ajudar o colega indirectamente na construção do origami. A pontuação relacionava-se com o tempo dispendido na sua construção, existindo uma tabela criada para o efeito.

Pelo que observámos, podemos afirmar que esta tarefa estava adequada, não se mostrando demasiado complicada para alunos de 2ºCiclo (como era inicialmente a nossa maior preocupação). Pensamos que a maior dificuldade dos alunos nesta estação esteve relacionada com o facto de a equipa ter de confiar o sucesso da tarefa a apenas um elemento, pois os restantes não poderiam intervir (apenas com sugestões). Essa situação foi “angustiante” para alguns elementos que observavam o colega com algumas dificuldades na execução do origami e tinham de controlar-se para não o ajudar manualmente, contudo, regra geral, os alunos conseguiram executá-lo.

5.2.1.7 Estação 7 - “O Problema do Pai Natal”

A derradeira estação apresentada na “Expedição do Pai Natal” esteve relacionada com o Mathlab, o Clube de Matemática. Nesta estação foram apresentados problemas numerados de 1 a 5 às equipas. Cada equipa escolheu um número que correspondia ao problema e tentou resolvê-lo num tempo limite de 2’30”. Também nesta tarefa existiu uma tabela de pontuação com limites de tempo para distinguir as equipas.

Nesta estação os desempenhos foram muito variados. Existiram equipas a resolver o problema muito rapidamente, mas também existiram outras (nove equipas) que não o conseguiram resolver, não acumulando pontos.

Nas rotações onde estavam presentes duas equipas na estação, o empenho era naturalmente superior do que quando não existia uma competição directa. Portanto, a existência de adversários influenciou provavelmente os resultados e a determinação em superar a tarefa.

5.3 Apreciações gerais

Para nós, estagiários, a actividade também obteve efeitos positivos na medida em que pudemos vivenciar uma situação que envolveu uma grande amostra da comunidade escolar, sensibilizando-nos para algumas dinâmicas importantes e que devem ser consideradas no planeamento de uma actividade deste tipo. Falamos, por exemplo, de aspectos relacionados com disciplina. Compreendemos que deverão estar no local de prática e nos locais de ligação mais adultos além dos professores responsáveis pela actividade sob pena de se criarem muito facilmente situações menos positivas.

Se pudéssemos referir o que mais ganhámos com esta actividade, teríamos de focar os contactos que fizemos com os vários professores e funcionários. Por ser uma actividade desenvolvida no início do ano lectivo, fizeram-nos integrar mais facilmente na escola o que foi bastante útil no decorrer do ano lectivo e no planeamento de outras actividades no meio escolar.

A actividade desenvolveu-se bastante por meio de contactos informais com professores que acabaram por dar um contributo muito importante, sendo que alguns deles colaboraram, inclusivamente, nas estações desenvolvidas. Este facto levou-nos a crer que o local mais rentável para realizar contactos e para trabalhar para foi a sala dos professores (sala onde convivem e realizam algumas refeições), pois neste espaço pudemos conhecer pessoas, estabelecer algumas ligações e também conversar/debater sobre a adequabilidade de algumas tarefas.

De realçar a disponibilidade e intervenção dos professores colaboradores na actividade, estes foram sem dúvida uma mais-valia para a exequibilidade das tarefas nas estações. Esta situação, no nosso entender, é um bom exemplo do diálogo e cooperação que deverá existir entre os professores com o objectivo de criarmos uma equipa pedagógica eficaz e transversal. Ainda nesta linha de pensamento, consideramos que é importante os professores em geral, observem os seus alunos noutras actividades em conjunto, este poderá ser um momento importante de avaliação das suas dinâmicas de grupo.

Também importa referir a consulta que foi realizada ao projecto dos estagiários do ano passado da HBG. Através dessa análise a uma actividade idêntica desenvolvida o ano passado pudemos averiguar algumas medidas que tinham sido utilizadas e equacionar alguns pontos convergentes para a nossa intervenção. A rentabilização de algumas medidas que já foram testadas e garantem algum sucesso no mesmo meio (apesar de haver disparidade temporal de um ano) foi muito importante. Desta forma, no balanço integral da actividade, deixamos algumas sugestões/dicas de estratégias que parecem resultar e que poderão ser consultadas à posteriori.

Nesta fase final de balanço, verificamos que poderíamos ter analisado outros indicadores que também poderiam ser bastante úteis na apreciação geral da actividade e averiguação do seu real impacto no meio. Poderíamos ter entrado em contacto ao longo do ano com os vários clubes colaboradores no sentido de identificar a existência de novas entradas de alunos. Esta estratégia não foi realizada, contudo, no âmbito das nossas turmas na prática lectiva, foi possível verificar um aumento da taxa de participação dos alunos em actividades extracurriculares na escola. Como é óbvio, não

apresentamos dados suficientes para afirmar, que esta situação tenha ocorrido devido à “Expedição do Pai Natal”, mas é algo que consideramos extremamente positivo.

6. Actividades de integração no meio

As actividades de integração no meio propostas aos estagiários podem se dividir em actividades no âmbito da direcção de turma (caracterização de turma e estudo de caso) e na acção de extensão curricular. Estas actividades pretendem solicitar competências que se relacionam com uma atitude de estudo das turmas envolvidas na prática lectiva que poderão ser úteis na própria rentabilização das aprendizagens nas aulas, como no desenvolvimento de actividades extra-curriculares tendo em conta as características mais marcantes dos alunos.

Apesar de estas actividades serem apresentadas em pontos distintos podemos afirmar que estão intimamente relacionadas de uma forma que será apresentada seguidamente.

6.1 Actividades no âmbito da direcção de turma

6.1.1 Caracterização de turma

A caracterização adequada da turma é uma mais-valia para o processo de ensino – aprendizagem na medida em que permite uma contextualização mais eficaz do planeamento a realizar, uma compreensão de alguns fenómenos sociais na aula e uma adequação dos objectivos gerais da disciplina para a turma em questão.

Todavia, para que a caracterização seja realmente eficaz, é necessário definir os aspectos que queremos investigar e relacioná-los com a nossa intervenção pedagógica para que os dados obtidos sejam pertinentes e operacionais.

A caracterização da turma A do 5º ano foi elaborada sabendo antemão que a informação recolhida seria utilizada na rentabilização das aprendizagens na disciplina de EF, bem como na criação da actividade de extensão curricular da turma, que foi construída tendo em conta as suas características gerais (relacionadas com o tema da saúde).

6.1.2 Objectivos da caracterização da turma

6.1.2.1 Objectivos gerais

- Traçar um perfil geral da turma relativamente aos seus hábitos de estudo, hábitos de alimentação, hábitos de actividade física, cultura desportiva e relacionamentos pessoais entre os alunos;

6.1.2.2 Objectivos Específicos

- Conhecer os hábitos de estudo, identificando o local, a frequência de estudo e o acompanhamento;
- Identificar os hábitos alimentares dos alunos, relativos ao número de refeições realizadas diariamente e à ingestão de determinados alimentos;
- Conhecer os hábitos de actividade física da turma e contextualizá-los nos respectivos meios: federado, escolar ou ocupação dos tempos livres;
- Recolher dados relativamente à cultura desportiva dos alunos de forma a compreender o impacto do desporto no seu quotidiano;
- Conhecer as dinâmicas existentes na turma ao nível das interações pessoais mediante a realização de determinadas tarefas;

6.1.3 Metodologia

Para a caracterização da turma foram utilizados dois instrumentos de recolha de informação: a ficha biográfica do aluno (que se trata de um documento facultado pela Directora de Turma, com informações preenchidas pelos próprios alunos no início do ano lectivo); e um questionário elaborado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física. Este último serviu de complemento aos dados anteriormente obtidos através da ficha biográfica.

6.1.3.1 Instrumentos de análise

Como já foi referido anteriormente, foram utilizados dois instrumentos de recolha de informação: a ficha biográfica e um questionário.

– Informações obtidas a partir da ficha biográfica

- a) *Identificação do aluno* (nome, data de nascimento, nacionalidade, e-mail)

- b) *Encarregado de educação* (nome, morada, grau de parentesco, profissão, e-mail e telefone)
- c) *Agregado familiar* (composição do agregado familiar, nome dos pais, tipo de habitação e suas características)
- d) *Situação escolar* (necessidades educativas especiais, acção social escolar, anos repetidos, número de anos no ensino pré-escolar e deslocação para a escola)
- e) *Ano lectivo transacto* (nome da escola, actividades de enriquecimento curricular, apoio pedagógico acrescido, disciplinas preferidas e disciplinas com maiores dificuldades).
- f) *Saúde e alimentação* (problemas de saúde, características do período de repouso e particulares do pequeno-almoço e lanche).
- g) *Tempos livres/actividades* (ocupação dos tempos livres – programas assistidos na televisão, com que fim utiliza o computador e outro tipo de actividades realizadas)

– **Informações obtidas a partir do questionário**

- a) Identificação do aluno
- b) Hábitos de estudo (local, auxílio e frequência)
- c) Hábitos alimentares (quantidade de refeições realizadas, frequência de consumo de determinados alimentos e bebidas)
- d) Hábitos de actividade física (características da(s) actividade(s) praticada(s), ocupações dos tempos livres, companhias e espaço utilizado)
- e) Cultura desportiva (assistência a jogos ou provas desportivas, actividade física no seio familiar)
- f) Relacionamentos na turma (colegas que escolheriam e os que não escolheriam para realizar determinadas tarefas)

6.1.3.2 Justificação do Questionário

Este questionário foi construído numa lógica de recolha de informações pertinentes para a nossa intervenção na prática lectiva e também para auxiliar a elaboração da actividade de extensão curricular. Tendo em conta que definimos para esta actividade a abordagem de hábitos de vida saudável, construímos o questionário com uma forte incidência nas questões relacionadas com a alimentação e actividade física dos alunos, pois são áreas que vão de encontro às finalidades da Educação Física.

Seguidamente encontra-se, de forma sucinta, o propósito dos conteúdos e das questões integradas no questionário.

6.1.3.2.1 Hábitos de Estudo

Numa primeira fase, tencionamos conhecer um pouco dos hábitos relacionados com o estudo dos alunos através de algumas questões que abordam os recursos espaciais, temporais e humanos envolvidos.

O local de estudo dos alunos poderá ser um indicador de qualidade na medida em que existem espaços onde normalmente os alunos reúnem melhores condições para a rentabilização do estudo. Porém, assumimos que estes dados poderão ter uma certa subjectividade pois não sabemos ao certo as condições apresentadas nos espaços indicados pelos alunos. Torna-se então necessário complementar estes dados com outros, como por exemplo: os resultados escolares, a partilha do quarto, o auxílio no estudo, o tempo dedicado ao estudo, etc.

Também existem questões relacionadas com o auxílio no estudo. Acreditamos que este poderá ser um indicador do nível de autonomia do aluno e do acompanhamento dos encarregados de educação no processo de aprendizagem.

6.1.3.2.2 Hábitos Alimentares

As questões alimentares não são conteúdos directamente abordados na Educação Física, porém tendo em conta as suas finalidades em fomentar hábitos de vida saudável, esta disciplina poderá contribuir positivamente para esta área, na medida em que a nutrição e os hábitos alimentares dos alunos estão directamente relacionados com a sua saúde (e em certa medida com a sua performance desportiva).

Considerando a área da alimentação, questionámos os alunos acerca da frequência de consumo de alguns alimentos, do número de refeições realizadas por dia, do tipo de pão e conteúdos utilizados na confecção das sandes e as bebidas normalmente ingeridas nas refeições principais.

A questão 6 (consultar anexo L), referente à frequência de consumo de determinados alimentos, foi baseada na tese de Ricardo Silva realizada na Universidade da Madeira (2008) e intitulada de *“Caracterização e inter-relação dos estilos de vida com factores de risco e níveis de obesidade, na população do concelho da Calheta: um estudo de pais e filhos.”* A questão em causa não foi utilizada na íntegra pois retirámos a informação referente ao nº de porções consumidas, adaptando desta forma o questionário ao nível de conhecimento dos alunos e aos objectivos traçados previamente, dado não ser necessário recolher informação tão específica.

6.1.3.2.3 Hábitos de Actividade Física

Acreditamos que tomando conhecimento do tipo de brincadeiras dos alunos bem como das modalidades praticadas no âmbito escolar ou federado é possível traçar um perfil do nível de actividade física diária da turma. Só poderemos intervir eficazmente, desenvolvendo ou reforçando hábitos de actividade física nos alunos, se conhecermos os seus hábitos e costumes actuais.

A questão 11 (anexo L), relacionada com a ocupação dos tempos livres foi baseada na tese de Carlos Esteves, realizada na Universidade da Madeira e denominada *“Influência de actividade física, de factores somáticos e do envolvimento da coordenação e habilidades motoras: um estudo em crianças madeirenses”*. Esta tese inclui uma questão que pretendia conhecer igualmente o nível de actividade física de crianças madeirenses.

6.1.3.2.4 Cultura Desportiva

Neste parâmetro o nosso objectivo foi compreender a atitude dos alunos face às actividades desportivas. Consideramos um indicador pertinente saber o nível de interesse e motivação que os alunos demonstram por esta área pois parece-nos mais provável participarem numa actividade a longo prazo se tiverem criado ao longo dos anos uma ligação positiva com esta.

Incluimos questões relacionadas com a assistência a jogos ou provas desportivas, a frequência de conversas familiares sobre o tema bem como a prática desportiva dos familiares.

6.1.3.2.5 Relacionamentos na Turma

Para compreender os relacionamentos dentro da turma realizamos um pequeno teste de sociometria no qual procuramos descobrir as relações positivas e negativas estabelecidas entre os alunos.

As questões utilizadas pretendem identificar os alunos mais populares, que são muitas vezes escolhidos pelos colegas para realizar determinadas tarefas, bem como os alunos menos populares.

As tarefas a cumprir eram: estudar, liderar e apresentar um trabalho de grupo, contar um segredo ou pedir um conselho, divertir-se e pertencer à tua equipa de EF. O objectivo era apresentar vários tipos de tarefas que parecem estar relacionadas com diferentes capacidades dos alunos, de forma a melhor compreender as suas características.

6.1.4 Apresentação e análise dos dados

Neste ponto seguem-se alguns dos dados mais relevantes recolhidos na turma que serão apresentados de uma forma muito breve. Para uma compreensão dos hábitos e dinâmicas de funcionamento da turma mais precisa aconselhamos uma consulta da caracterização da turma integral (anexo K).

Relativamente aos hábitos alimentares verificamos que através das questões utilizadas a globalidade da turma apresenta resultados positivos, apesar de existir alguns casos isolados que demonstram uma frequência de consumo maior do que a desejada de alguns alimentos considerados “nocivos” à saúde. Esses casos embora reduzidos foram identificados para intervenção em acções futuras.

Quanto à actividade física verificamos dados muito interessantes que vieram confirmar aquilo que se esperava com base no nível de disponibilidade motora geral da turma demonstrado nas aulas de EF, ou seja, a turma apresentou níveis de actividade

física bastante satisfatórios. Apenas 3 alunos da turma não realizavam Desporto Federado ou Escolar, havendo inclusivamente, cerca de um terço da turma que realiza simultaneamente os dois tipos de actividade.

Continuando no mesmo tema da actividade física mas relativamente ao seio familiar verificamos aos pais dos alunos não possuem comportamentos muito frequentes a esse nível, apesar de existirem muitos alunos com irmãos e primos supostamente “activos” (com base nas indicações dos próprios alunos no questionário).

6.1.5 Apreciações finais

Numa fase posterior à caracterização da turma cabe-nos avaliar se os esforços empreendidos no processo foram justificados pelos resultados obtidos, numa lógica de compreender o que poderia ser melhorado/modificado em acções futuras deste género.

Parece-nos que, regra geral, os dados foram recolhidos num processo moroso, consumindo muito trabalho devido às características das questões. Ou seja, a profundidade dada às questões não foi significativa para efeitos de operacionalização das actividades. Esta situação faz-nos reforçar a importância de equacionar nas várias formas que existem para recolher informação e na ligação com a sua utilização prática.

Esta forma de caracterizar a turma seria muito dificilmente adoptada, por um professor não estagiário, pois tendo em conta o número e dimensão das turmas em que normalmente lecciona, os dados teriam uma relação de custo – benefício insatisfatória.

Importa realçar também que a turma apresenta-se em constante mutação, ou seja, os dados recolhidos poderão oferecer uma validade e fiabilidade muito interessante, mas poderão admitir um carácter efémero relativamente grande. Não sabemos até que ponto se justifica um esforço elevado na recolha de informações através de instrumentos mais formais, para numa fase posterior os dados corresponderem apenas a um momento passado da turma em questão.

De realçar, a importância das conversas informais, quer com os Directores de Turma, quer com os próprios alunos para compreender uma série de questões que o

professor queira analisar. Apesar de ser uma fonte mais empírica de informação, a sua relação a nível de custos – benefícios poderá ser significativa.

Existiram alguns momentos no decorrer do ano lectivo que foram propícios no sentido de caracterizar a turma e surgiram de situações informais e quotidianas. A observação dos alunos no recreio pode ser muito interessante para o professor. Podemos observar, por exemplo, as brincadeiras que realizam, com quem as realizam, quem as lidera, o que lancham, se trazem o lanche de casa, se compram na escola, ou fora da escola, etc...

A questão que pareceu ser mais pertinente, quer no âmbito da disciplina de EF, quer na compreensão da turma em geral, foi o teste sociométrico. Os resultados obtidos permitiram realizar uma série de experiências, principalmente na formação de grupos nas aulas. Essas decisões organizativas e de pré-impacto pretendiam desenvolver capacidades de trabalho entre todos os alunos, mesmo que aqueles que se “toleram” menos. Foi interessante verificar uma série de evoluções a esse nível. Estas evoluções foram averiguadas de uma forma empírica, contudo podíamos ter realizado o teste sociométrico novamente no final do ano lectivo de modo perceber até que ponto estas concepções correspondem ou não à realidade (o teste não foi realizado devido à orientação do empenho dos estagiários para outras actividades).

6.2 Estudo de Caso

O estudo de caso pretende destacar um aluno ou um grupo de alunos que devido às suas características se destoam da caracterização de turma em geral. Esse caso poderá estar relacionado com comportamentos “problemáticos”, ou por outro lado, com comportamentos “exemplares”. No nosso caso, identificaremos e analisaremos um caso que pensamos nós apresentar algumas disfuncionalidades, no sentido de podermos actuar positivamente com o objectivo de modificar/melhorar os seus comportamentos.

6.2.1 Identificação do caso

O caso escolhido para estudo particular destacou-se dos seus colegas pela negativa. O aluno em questão é o Luís Miguel (nome fictício) e apresentou alguns

comportamentos negativos em relação às regras de funcionamento das aulas, às suas interacções com os colegas, e em relação à verdade e honestidade quando confrontado pelos professores.

Tendo por base os seus comportamentos na aula de EF, uma realidade que conhecíamos melhor, podemos afirmar que o Luís foi um aluno que por diversas vezes foi observado realizando comportamentos de omissão à verdade, quer pela tentativa de induzir em erro os colegas quer pelo desrespeito às regras de funcionamento dos jogos e das tarefas estabelecidas nas aulas. Contudo, também podemos afirmar que é um aluno que possui potencialidades muito grandes a nível de criação de estratégias, de improvisação e de capacidade de argumentação, porém, muitas vezes o Luís Miguel utilizou-as para propósitos menos nobres.

De acordo com testemunhos dos restantes professores da turma, podemos verificar que os seus comportamentos não são exclusivos das aulas da EF. As suas disfuncionalidades apresentam um carácter transdisciplinar, e regra geral, vão de encontro com as situações referidas acima.

Um indicador das suas capacidades, é que apesar do seu mau comportamento e dificuldades em organizar-se este aluno alcançou um sucesso relativo nas várias disciplinas, ou seja, conseguiu garantir resultados satisfatórios.

6.2.2 Compreendendo as razões para os comportamentos observados

Para que possamos intervir pedagogicamente sobre o aluno em questão no sentido de modificar os comportamentos menos positivos, tornou-se fundamental tentar compreender as razões das suas “disfunções” na turma. Neste ponto abordaremos alguns cenários possíveis que se destacaram no estudo de caso integral.

Apesar das suas dificuldades a nível motor nas aulas de EF, o aluno não é totalmente excluído, existindo frequentemente tarefas onde apresentou uma taxa de sucesso significativa, portanto, esta hipótese parece não ser a razão pelas suas atitudes no decorrer das aulas.

De realçar que as informações referentes ao percurso deste aluno do 1º ciclo de escolaridade confirmam um certo padrão de comportamentos. As informações mais relevantes apontam para situações que tivemos a oportunidade de comprovar no presente ano lectivo. Portanto, perante estes dados exclui-se a hipótese de que os seus comportamentos no 2º ciclo são fruto de uma difícil adaptação a um novo meio escolar. Podemos confirmar um padrão de comportamentos que não têm origem recente.

Não nos podemos esquecer que estas situações foram meras conjecturas que nos ajudaram a compreender as razões principais para os comportamentos observados. Portanto, não constituíram afirmações “definitivas” em relação a este processo.

6.2.3 Informações sobre o aluno

No sentido de compreender melhor os seus hábitos foram analisados alguns dados retirados do questionário utilizado para caracterizar a turma em geral. Contudo, é importante referir que não sabemos até que ponto as respostas foram realmente verídicas, tendo em conta a sua predisposição para distorcer a verdade.

Neste processo verificamos também algumas disfuncionalidades, ou seja, o aluno afirmou que estuda maioritariamente sozinho e nas vésperas dos testes; que não consome o lanche da manhã e que bebe refrigerantes numa base diária. Não possuindo certezas da veracidade destas informações (poderão ser chamadas de atenção do próprio aluno), estas informações foram partilhadas com a Directora de Turma (DT) e realizámos um acompanhamento do aluno no decorrer do ano lectivo.

6.2.4 Informações sobre o Encarregado de Educação

No sentido de melhor compreender as acções do Luís, foi também um foco de interesse a recolha de informações acerca do seu Encarregado de Educação (EE). Não vamos aqui abordar os resultados obtidos, apenas importa reforçar o facto de que, sem dúvida, a DT foi a pessoa mais importante neste processo. A elaboração deste estudo de caso deveu muito às informações partilhadas pela DT, pois esta teve a oportunidade de contactar os pais numa base relativamente regular, facto que é muito vantajoso para construir algumas conjecturas.

De realçar que existiram outros dados que mereceram destaque, como por exemplo a idade do EE e a dimensão do agregado familiar. Dados disponíveis da ficha biográfica do aluno presente na escola.

Não nos podemos esquecer da acção de extensão curricular, que será abordada posteriormente, em que o EE do Luís se deslocou à escola. Esta constituiu uma excelente oportunidade para interagir com o EE numa lógica mais informal, mas igualmente valiosa.

6.2.5 Intervenção Pedagógica

Esta actividade no âmbito da Direcção de Turma também se relacionou com a prática lectiva na medida em que importou criar estratégias de intervenção pedagógica adequadas e que tentaram modificar uma série de atitudes típicas do aluno.

Cada caso é igual a si mesmo, portanto, partimos do princípio que poderia ser ineficaz repetir acções que foram utilizadas noutros processos, mesmos que possam ter resultado muito bem. Desta forma, e com base em todas as informações recolhidas sobre o caso, identificámos e experimentámos algumas situações na prática lectiva.

Com base em vivências pedagógicas anteriores, considerámos que relativamente à intervenção pedagógica para com o Luís Miguel, parecia não resultar os feedbacks e as acções de afectividade negativa em frente aos colegas de turma. Netas situações o Luís tendia a piorar o seu comportamento. Talvez devido ao facto de desta forma conseguir alguma importância e a atenção dos colegas. Portanto, tentámos privilegiar as conversas particulares e a desdramatização de alguns dos seus comportamentos (dentro dos limites aceitáveis).

Também foi importante formar grupos de trabalho nas aulas no sentido de privilegiar uma interacção mais forte do Luís com colegas que constituíssem um bom exemplo em relação a rotinas de trabalho, empenho e atitudes positivas. Felizmente, a turma em causa, apresentou vários alunos que constituíram boas possibilidades.

6.2.6 Estratégias comuns de actuação pedagógica

Como já foi referido anteriormente, parece ser importante o facto de todos os professores estarem sintonizados no sentido de actuar positivamente e em conjunto sobre este aluno. Assim, as probabilidades de termos sucesso parecem ser muito maiores.

Neste ponto é importante realçar que em Conselho de Turma, existiram medidas tomadas de uma forma transdisciplinar. Foi interessante verificar que os professores aproveitaram o bom relacionamento do Luís com outro colega, que também apresenta comportamentos de desvio consideráveis nas aulas para construir um objectivo comum: ambos melhorarem as suas prestações.

Esta medida foi operacionalizada através da junção dos alunos na mesma mesa na sala de aula. Nem todos os professores se apresentaram confiantes nesta medida, mas decidiram correr o “risco” (de aumentar a frequência de comportamentos negativos), com a esperança de que intervindo positivamente sobre um aluno o seu colega também pudesse beneficiar com essa situação.

Aproveitamos este ponto para focarmos uma situação que acaba por ser uma experiência completamente nova para o professor estagiário que é a presença numa reunião de notas. Estas reuniões constituem uma boa oportunidade da “equipa pedagógica” da turma em questão identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos bem como criarem estratégias de conjunto para as trabalharem. Contudo, o que normalmente acontece, por aquilo que vivenciámos é que as intervenções dos professores tendem a centrar-se demasiado na nota, no imediato e não numa lógica de intervenção e transformação futura do aluno.

Não queremos desvalorizar o papel dos professores nas reuniões que assistimos, aliás, estamos extremamente gratos pela sua abertura e pela rica experiência pedagógica que nos possibilitaram. A apreciação acima realizada não invalida o facto de os professores poderem ser muito competentes e a ideia geral que ficámos é que são extremamente motivados e interventivos nas suas turmas.

O que pretendemos deixar presente é o facto de que as turmas têm muitos alunos e os professores têm muitas turmas, contudo, para garantir alguma exequibilidade nestas medidas os professores poderiam focar apenas os casos mais “graves” ou juntar alunos com diagnósticos idênticos e posteriormente intervir conjuntamente de acordo com as suas necessidades (com certeza existirão alunos com características típicas, quer a nível de execução motora, de compreensão das matérias, de conhecimento geral, ou de atitudes).

6.2.7 Objectivos

6.2.7.1 Objectivos para o aluno

Nesta situação em particular tornou-se difícil delimitar objectivos concretos acerca daquilo que esperávamos para o aluno, pois o seu comportamento dependia de uma série de factores relacionados com várias pessoas e vários contextos (familiar e escolar, por exemplo). Contudo foi sempre importante ter uma noção daquilo que pretendíamos que ocorresse, mesmo sabendo que a intervenção pedagógica na aula apresentava uma frequência e intensidade demasiado reduzida no sentido de obter resultados mais significativos.

Fundamentalmente, pretendíamos que o Luís, até ao fim do ano lectivo, compreendesse que a criação de esquemas que choquem contra as regras do jogo (e num sentido mais lato da sociedade, da vida) não é a melhor forma de funcionar.

Pretendíamos que o aluno melhorasse as suas relações com os colegas, desenvolvendo uma atitude de respeito. Seria utópico pensar que o aluno, num espaço temporal tão curto, alteraria completamente o seu comportamento. Porém foi possível verificar uma diminuição significativa de situações negativas na aula. Consideramos esta modesta alteração no seu comportamento como bastante positiva, pois temos a noção de a transformação do aluno é algo que deve ser encarado a longo prazo (mas que deve estar constantemente presente nas preocupações do professor na sua intervenção diária com os alunos).

6.2.7.2 Objectivos para o estagiário

O estudo de caso também garante o desenvolvimento de competências importantes para o professor estagiário, na medida em que dá um contributo à compreensão de um caso em particular que poderá sempre, dentro de certos limites, ser extrapolado para outras situações similares.

Nesta situação concreta, pretendíamos adquirir experiência pedagógica na relação com este tipo de alunos (sem pretensões de estereotipar o aluno em questão), que parecem ser relativamente frequentes (desrespeito pelas regras e pelos colegas; desinteresse nas tarefas escolares, na verdade e honestidade).

As vivências pedagógicas que o Luís nos proporcionou, fizeram-nos reflectir acerca da importância de apresentar uma visão do aluno com base nas suas características, não conotando-as de defeitos ou virtudes. São apenas características, sendo que pretendemos potenciar as que lhe garantem mais-valias e modificar ou abolir aquelas que lhe podem ser prejudiciais no futuro. De facto, “o optimismo pedagógico é uma das características dos professores mais eficazes, isto é, acreditar que todos os alunos podem aprender e que se é capaz de os ensinar” (Carreiro da Costa, 1996 citando Brophy & Everston, 1976, p. 25).

Em tom de conclusão, valorizamos novamente, a importância para o percurso do professor estagiário das reuniões frequentes com a orientadora. Estas possibilitaram a abordagem de variados temas, sendo a discussão de casos concretos muito importante, ainda para mais, beneficiando de exemplos partilhadas por uma pessoa com muita experiência pedagógica e muita disponibilidade para ensinar.

6.3 Acção de Extensão Curricular

A Acção de Extensão Curricular foi operacionalizada num Encontro intitulado “Família Activa” (apesar de ter culminado nesse momento, foi uma actividade que teve o seu início numa fase anterior e que poderá apresentar continuidade) em que a sua matriz central se relacionou com a saúde, mais precisamente os hábitos alimentares e de actividade física. Esta temática foi definida numa fase bastante inicial e portanto assume uma ligação forte com a caracterização da turma. Em traços gerais, podemos afirmar

que é uma actividade destinada às 4 turmas dos estagiários da HBG, bem como aos seus professores e Encarregados de Educação (EE).

6.3.1 Introdução

Para a construção desta actividade partimos da conjectura actual de que nos últimos 30 anos a prevalência do excesso de peso nas crianças e da obesidade nos adolescentes tem aumentado drasticamente (Ogden et al., 2002 cit. Lisa et al., 2007). Com esse avanço galopante, as crianças e os jovens estão a desenvolver condições para o aparecimento de doenças como a Diabetes tipo II e a Hipertensão, que até bem pouco tempo eram diagnosticadas quase que exclusivamente em adultos (Lisa et al., 2007).

Também no caso da Região Autónoma da Madeira (RAM), existem estudos que corroboram a presente conjectura. No Estudo de Crescimento da Madeira (ECM), Gouveia et al., (2007), aferiram que nesta região a prevalência de sobrepeso nas crianças e adolescentes é analogamente elevada, (apresentando as seguintes percentagens: 14,22% no sexo masculino e 10,99% no sexo feminino). Recentemente, Gouveia, et al. (2009) acerca da prevalência de sobrepeso e de obesidade em crianças e adolescentes, evidenciam a existência casos na RAM. Estes autores, apesar de verificarem taxas mais baixas relativamente a outros estudos comparativos no país, afirmam que esta situação “exige acções de prevenção tão breves quanto possíveis”.

De uma forma geral a toda a população, é importante considerar que “as doenças designadas de hipocinéticas, nomeadamente as cárdio-vasculares, continuam a representar uma elevada percentagem de causas de morte na RAM” (Freitas, 2001). Os peritos dos cuidados de saúde, defendem então que a adopção e a promoção de um estilo de vida saudável, como comer melhor e ser mais activo fisicamente desde os primeiros anos de vida é crucial para prevenir a obesidade e as suas consequências nefastas no futuro (Lisa et al., 2007).

Apoiando-nos em Mendes (2004, cit. Nóbrega, 2005), admitimos que a escola é um meio privilegiado no tratamento destas questões pois “todas as crianças e jovens na Europa, têm o direito e devem ter a oportunidade de serem educados numa escola promotora de saúde” (p. 52). O Ministério da Saúde (1997) reconhece também que cabe

à escola um papel importante nesta matéria, pois é nela que se adquirem e consolidam novos conhecimentos e se desenvolvem capacidades e competências neste domínio. Portanto, a saúde já não é problema exclusivamente médico. É sobretudo, um problema cultural, e que, mais do que um objecto de medicina é seguramente, um assunto de educação (Bento, 1991b; Constantino, 1998 cit. Nóbrega, 2005).

Esta temática para além de consistir numa preocupação global das populações também justifica-se e contextualiza-se na escola na medida em que tem sido muito valorizada pela HBG, que ao longo dos últimos anos tem apostado num conjunto de medidas que reforçam este tipo de hábitos, nomeadamente através do Projecto Escola Saudável, da rede de *Bufetes Saudáveis*, etc. Portanto o nosso intuito com esta actividade era ir no sentido desta cultura existente na escola, intervindo mais especificamente nas nossas turmas. O facto de os alunos envolvidos não estarem em anos terminais também é uma mais-valia porque em certa medida permite um trabalho contínuo na escola.

Tal como já foi referido inicialmente, a escolha deste tema também nasce da prática lectiva e da observação de alguns hábitos menos saudáveis dos alunos, identificados em grande parte pela caracterização realizada às turmas (que teve um grande foco nestas questões). De um modo geral, a inactividade física de muitos alunos (das quatro turmas em geral) e dos seus pais e o consumo frequente de alguns alimentos menos saudáveis foram o ponto de partida para a construção desta actividade.

6.3.2 Objectivos da Acção de Extensão Curricular

6.3.2.1 Objectivos gerais

- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas
- Privilegiar a interacção entre alunos, EE e professores
- Contribuir para um estilo de vida activo das famílias
- Reforçar o papel da escola na aquisição de hábitos de vida saudável
- Promover/reforçar hábitos de actividade física tanto nos alunos como nos pais

6.3.2.2 Objectivos específicos

- Conhecer uma das formas de contabilizar a quantidade de actividade física diária (através do uso de pedómetros)
- Utilizar os alunos como agentes de ensino no seu agregado familiar
- Proporcionar um momento de divulgação aos EE de alguns trabalhos realizados pelas turmas
- Dar a conhecer a escola aos EE

6.3.3 Estrutura da actividade

6.3.3.1 A primeira fase de actividade

O Encontro “Família Activa” apresentou duas fases de operacionalização distintas. Numa primeira fase pretendíamos uma monitorização do número de passos (dos alunos e seus EE) através da utilização de pedómetros, pois estes possibilitam uma forma simples de monitorizar a quantidade de actividade física. Desta forma também pretendíamos garantir que os utilizadores tomassem conhecimento das potencialidades deste instrumento que poderá ser utilizado fora do âmbito escolar.

No campo da EF, a utilização dos pedómetros poderá ser uma estratégia a seguir. Estes aparelhos electrónicos estão a tornar-se rapidamente uma ferramenta valiosa para os professores porque proporcionam um método válido e seguro de contar os passos dados pelos alunos e de dar um feedback imediato e concreto sobre a quantidade de actividade física realizada dentro e fora da escola (Pangrazi, Beighle & Sidman, 2003 cit. Beighle, Morgan, & Pangrazi, 2004).

Quando questionamos as crianças sobre os seus níveis de actividade física, elas muitas vezes não sabem responder porque é um conceito abstracto e difícil de quantificar. Dar oportunidade aos alunos de utilizarem os pedómetros permite-lhes reflectir e medir a sua actividade física, convidando-os a estabelecerem objectivos e estratégias eficazes para atingi-los (Beighle, Morgan, & Pangrazi, 2004).

Portanto, outra preocupação nesta fase da actividade, para além da contabilização dos passos, foi a inventariação das estratégias para aumentar/esclarecer os níveis de actividade física em família, onde através de uma ficha orientadora

entregue juntamente com os pedómetros tentámos fomentar uma atitude reflexiva acerca do número de passos obtidos nos seis dias de experiência para ambos (três dias para os alunos e três dias para os seus EE).

O nosso intuito também passou por proporcionar um momento de interacção e convívio entre os intervenientes na actividade onde o tema da actividade foi debatido, onde se criaram estratégias em conjunto de uma forma mais contextualizada e individual. Na prática verificámos que as fichas não foram tão preenchidas como esperávamos, contudo não conotamos a experiência de negativa, pois conseguimos proporcionar um “pretexto” para serem abordados assuntos importantes para a qualidade de vida do seio familiar onde os alunos são agentes activos do conhecimento.

6.3.3.2 A segunda fase de actividade

A segunda fase foi constituída pelo Encontro “Família Activa” propriamente dito, onde juntámos alunos, EE e professores no mesmo espaço desenvolvendo as seguintes actividades: avaliações de indicadores relacionados com a saúde (EE); peddy-paper (cooperação entre alunos e EE); debate/discussão de hábitos de vida saudáveis; convívio e lanche confeccionado pelos participantes; divulgação de trabalhos realizados pelos alunos na escola.

Esta interacção foi potenciada, com base naquilo que consideramos ser uma das lacunas do sistema educativo, ou seja, na relação dos EE com a escola. Estes parecem ser elementos cada vez menos activos naquele meio, por isso, com esta actividade pretendemos ir de encontro aos interesses da escola dado que um dos princípios orientadores do PEE é “cooperar com os encarregados de educação e com toda a comunidade, de modo a desenvolver uma intervenção positiva e dinâmica” (PEE, p. 55).

Outra relação que também consideramos não estar muito presente nas escolas é entre os EE e os Professores (exceptuando o Director de Turma), ou seja, de uma forma premeditada não existem possibilidades para que estes interajam. Foi devido a este facto que o Encontro “Família Activa” juntou alunos, EE e professores num encontro com várias vertentes.

6.3.4 Estrutura do Encontro “Família Activa”

Apesar de os objectivos terem sido idênticos para as quatro turmas envolvidas (5ºA; 5ºB; 8ºC e 8ºD), devido às diferentes características entre os alunos de 2º e 3º ciclo, bem como à grande dimensão do público-alvo envolvido, existiram dois momentos distintos para a operacionalização do encontro ‘Família Activa’ (26 de Maio para o 2ºCiclo e 2 de Junho para o 3ºCiclo). Também neste sentido, foram equacionadas algumas nuances nas diferentes estratégias utilizadas nos dois encontros, sobretudo ao nível da captação/mobilização dos alunos e temas a abordar no debate.

De uma forma resumida, a organização do Encontro “Família Activa” pode ser consultada no quadro abaixo.

Quadro 1 – Sequência das actividades do Encontro Família Activa

SEQUÊNCIA DE ACTIVIDADES A DECORRER			
Actividade	Local	Duração	Observações
Avaliações dos indicadores relacionados com a saúde	Varanda do piso 2 (26Mai)	1H 17H-18H	Estas actividades ocorrem em simultâneo
	Enfermaria (2Jun)		
Peddy-Paper	Percurso pela escola		
Debate sobre hábitos de vida saudáveis <u>Prelectores:</u> – Profs. Estagiários – Prof. Isabel Pascoal – Prof. Nuno Rodrigues – Dra. Gina Freitas	Cantina	1H 18H-19H	
Lanche/convívio & Concurso – Professores das 2 turmas – EE – Alunos	Cantina	20min 19H-19H:20	
Apresentação de trabalhos realizados pelos alunos	Cantina	40min 19H:20-20H	

Tal como já acontece numa das iniciativas desenvolvidas pelo Projecto Escola Saudável, foram realizadas **avaliações de indicadores de saúde** aos pais numa tentativa

de aproveitar o que já se operacionaliza na escola, mas num momento mais “familiar” e rentabilizando-o para a realização de outras tarefas. É importante rentabilizar o tempo dispendido pelos pais no deslocamento à escola, pois normalmente este é muito escasso. Verificamos que estas avaliações englobaram 73% dos pais presentes no Encontro “Família Activa”. Consideramos este dado positivo pois dispúnhamos apenas de uma hora para proceder a esta actividade, o que para um número de pessoas tão elevado não era o ideal, dado existirem parâmetros que demoram alguns minutos a medir. Em anexo podem ser consultados os resultados obtidos mais relevantes (Anexo M).

Por sua vez, o **peddy-paper** teve o objectivo de proporcionar um momento lúdico entre os alunos e seus EE, em que estes ficaram a conhecer espaços “essenciais” da escola (biblioteca, sala de estudo, enfermaria, etc.) bem como alguns clubes que proporcionam actividades extra-curriculares. Esta tarefa foi muito bem aceite pelos participantes em geral, foi interessante ver os filhos a dar a conhecer a escola aos pais, o trabalho de equipa das famílias e a forma como usufruíram desse momento. Um indicador desta situação foi os próprios nomes que deram às equipas, que muitas vezes evocavam o apelido da família ou um nome carinhoso pelo qual se tratam.

Quando os EE concluíam as avaliações/peddy-paper iam sendo encaminhados para a cantina, onde foi construída uma **exposição de trabalhos**. A quantidade de trabalhos expostos foi muito positiva, pois conseguimos divulgar trabalhos de diversas disciplinas e de ambas as turmas. A exposição teve um papel importante na actividade porque valorizou o empenho dos alunos, os professores puderam premiar/reforçar os melhores trabalhos, permitiu que os pais consultassem livremente os trabalhos das turmas (pois muitas vezes estes não têm conhecimento do produto final) e também permitiu, que durante o Encontro, se eliminassem alguns tempos “mortos”.

Também a exposição de fotos dos alunos em actividades curriculares e extracurriculares (construída pelos estagiários durante o ano lectivo) foi muito importante para os alunos e para os pais, pois por um lado os alunos gostaram de se observar e de serem valorizados pelas actividades que realizam e por outro lado passou uma mensagem aos pais em geral que a escola é activa e apresenta um vasto conjunto de

actividades para os seus educandos. Para além disso, na maior parte das vezes os pais não têm a possibilidade de observar os filhos nestas actividades escolares.

Após estas actividades foi realizado um **debate** com o objectivo de se discutir questões relacionadas com hábitos de vida saudável (nas turmas de 3ºCiclo o rendimento/sucesso escolar foi um tema mais enfatizado, devido às características das turmas, ou seja a existência de muitos alunos em risco de reprovar o ano).

Abordámos num momento inicial a experiência dos pedómetros e referenciámos algumas estratégias simples de actividade física em conjunto que poderão ser facilmente inseridas nos quotidianos das famílias. Seguidamente interveio a professora Isabel Pascoal relativamente às suas vivências com o pedómetro, uma mais-valia para complementar a intervenção que havíamos preparado, pois deu um carácter mais prático à experiência dos pedómetros que constituiu a 1ª Fase da actividade “Família Activa”. A partilha da sua experiência pareceu realmente ter motivado alguns pais para a utilização deste aparelho. Também estiveram presentes dois profissionais da área da actividade física e da alimentação, nomeadamente o professor Nuno Rodrigues (responsável pelo Projecto Escola Saudável na HBG) e a Dietista Gina Freitas (que trabalha para a empresa que colabora com a HBG).

Numa tentativa de associação das preocupações com a actividade física/alimentação saudável com situações agradáveis, criámos um **lanche convívio** em que todos puderam interagir informalmente pois parece-nos que estes hábitos terão mais probabilidade de se repetirem no futuro se forem associados a momentos aprazíveis. Os participantes foram desafiados para confecção de alimentos seguindo princípios de uma alimentação saudável. Esse pressuposto foi assegurado com a elaboração de um concurso que elegeu as três receitas mais saborosas e saudáveis, eleitas pelo professor Nuno Rodrigues e pela Dietista Gina Freitas.

No último momento do encontro, após o lanche convívio, houve um espaço destinado à apresentação de alguns **projectos desenvolvidos pelas turmas** na escola. Pensamos que esta foi uma oportunidade de valorizar os professores e seus alunos pelos trabalhos desenvolvidos, pois normalmente os EE não têm possibilidade de tomar conhecimento de algumas dinâmicas desenvolvidas na escola. Esta também foi uma

estratégia criada para motivar os alunos a participar e a estarem presentes na actividade, mesmo que os pais não pudessem comparecer. No caso do 5ºA apresentaram uma Ópera Infantil que englobava a participação de toda a turma e no 5ºB foram duas danças apresentadas por uma grande parte das alunas, que pertencem ao Clube de Dança da escola. Desta forma garantimos que os alunos tivessem mais uma razão forte para participarem no Encontro e conciliá-lo com outras actividades que teriam nesse dia. Verificamos assim que todos os alunos compareceram ao Encontro, exceptuando uma aluna que se encontrava doente.

6.3.5 Apreciações gerais

Um indicador positivo que merece ser referenciado foi a receptividade da escola relativamente a este projecto. O Conselho Executivo identificou-se com os objectivos da actividade e incentivou a sua realização, apoiando a diversos níveis (mobilização de funcionários, disponibilização de espaços e outros recursos). A Presidente do Conselho Executivo demonstrou, inclusivamente, vontade em adoptar no futuro este projecto na escola, visto ir de encontro a muitas medidas com a qual a escola se identifica e defende, nomeadamente a nível do Projecto Escola Saudável e da Educação Parental. Portanto, com o apoio do Conselho Executivo, com o auxílio de vários professores e dos pais nalguns momentos do Encontro, este projecto tornou-se algo global e não apenas dos estagiários de EF.

Apesar de o planeamento desta actividade ter um foco mais “reduzido” do que na actividade de intervenção no meio escolar (“A Expedição do Pai Natal”), uma vez que estamos a restringir-nos apenas às turmas que leccionamos, acreditamos que as interacções estabelecidas e o número de pessoas envolvidas na construção desta actividade são relativamente idênticos. Portanto ficamos novamente a ganhar na integração na escola, na compreensão das suas dinâmicas e nos contactos pessoais que estabelecemos com várias pessoas.

Outro aspecto positivo que muitas vezes passa despercebido nas actividades mas que é igualmente importante foi a organização do espaço, neste caso a cantina. A sua dinâmica foi totalmente alterada. Conseguimos criar uma organização que garantisse uma mobilidade fluida pelo recinto, havendo zonas para conviver e conversar e uma

zona mais calma para apreciar os trabalhos. Este foi um exemplo claro de rentabilização de um espaço da escola para outros fins. O contributo dos orientadores, com a sua experiência na elaboração deste tipo de actividades, foi importante para equacionarmos um conjunto de possibilidades, e também os funcionários, numa fase posterior, foram muito úteis na organização do material.

A divulgação do Encontro “Família Activa” para os professores fez-se em várias reuniões de Conselho de Turma com o objectivo de os manter informados à medida que a actividade foi sendo construída, para que pudessem ter disponibilidade para participar e contribuir na sua elaboração (através da exposição de trabalhos). Num momento mais próximo à actividade foi enviado ainda um *e-mail* a todos os professores de ambas as turmas envolvidas no sentido de os convidar, de modo mais formal, para o Encontro. Consideramos que esta foi uma forma eficaz de divulgar a actividade junto dos professores pois a exposição de trabalhos estava muito bem constituída. Mas por outro lado, apesar do empenho de alguns professores, esperávamos uma participação superior. De um total de catorze professores envolvidos nas duas turmas (excluindo os de EF) seis compareceram na actividade, perfazendo uma taxa de participação de cerca de 50%.

A actividade foi divulgada aos EE através de uma ficha informativa que os alunos levaram para casa e através de um contacto frequente com os alunos nas aulas de EF, para que incentivassem a vinda dos pais à escola. A taxa de participação dos pais foi um indicador forte do sucesso da actividade. Todavia, a logística por detrás desta não facilitou o controlo das presenças pois os pais foram chegando após as 17 Horas e alguns saíram no decorrer da actividade. Contudo conseguimos apontar uma percentagem de participação que ronda os 73% (dado alcançado através do número de peddy-papers realizados, contudo temos conhecimento de que alguns participantes não efectuaram esta tarefa). Este dado é extremamente positivo, dadas as resistências que tradicionalmente existem em trazer os pais à escola.

Um aspecto menos positivo mas totalmente compreensível (devido ao nosso papel no Encontro) foi o facto de não ter existido muita disponibilidade da nossa parte em interagir com os pais dos nossos alunos, contudo, os poucos contactos que fizemos foram interessantes e sabemos que os outros professores tiraram partido deste convívio.

Analisando a actividade na sua globalidade, podemos concluir que foi muito satisfatória porque conseguimos mobilizar a grande maioria dos pais, sendo que estes não se sentiram defraudados no tempo dispendido na escola, antes pelo contrário. Foi possível verificar que o sentimento partilhado pela grande maioria dos EE era de uma grande satisfação em ter participado e desejaram ainda que fossem reforçadas estas actividades na escola.

7. Actividades de natureza científico – pedagógica

As actividades de natureza científico – pedagógica, quer na sua expressão colectiva ou individual, consistiram num momento oportuno para desenvolver temáticas que surgiram da acção dos estagiários na prática lectiva. A necessidade de aprofundamento de alguns aspectos, ou a análise e partilha de “experiências” nas aulas foram os estímulos para a criação destas actividades.

7.1 Actividade científico – pedagógica colectiva

Ao iniciarmos a nossa experiência pedagógica como estagiários, sentimos a necessidade de esclarecer alguns aspectos relacionados com as orientações programáticas definidas para a disciplina de EF. Por esse motivo, consideramos extremamente importante conhecer e compreender o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) na sua generalidade de forma a optimizarmos a nossa intervenção pedagógica. Portanto, esta acção nasceu da análise a essas orientações programáticas, e intitulou-se “Potencialidades e Limitações do PNEF”.

Ao equacionarmos determinadas orientações metodológicas pareceu-nos que ainda existem, hoje em dia, alguns aspectos que não parecem ser consensuais entre os professores das várias escolas. Desta forma, esta acção também foca alguns desses pontos, não numa lógica de avaliar o PNEF mas sim de dar um contributo para a sua compreensão e potenciar, através de uma análise reflexiva, uma intervenção pedagógica mais consciente e contextualizada. Assim sendo, tentaremos abordar o programa com base nas suas limitações, que dizem respeito às dificuldades/resistências dos professores na aplicação dos programas; e também nas suas potencialidades.

7.1.1 Objectivos da acção

7.1.1.1 Objectivo geral

- Contribuir para uma melhor compreensão do PNEF e as suas intencionalidades;

7.1.1.2 Objectivos específicos

- Dar a conhecer as mais-valias do programa;
- Compreender as principais preocupações dos docentes em relação ao PNEF;
- Proporcionar uma reflexão crítica e debate e sobre o PNEF;

7.1.2 Enquadramento do Programa Nacional de EF

Numa primeira fase importou-nos compreender a derradeira finalidade do Programa de EF, pois esta traduz a importância da disciplina na formação global dos alunos, justificando por sua vez a sua existência no currículo escolar. O que a EF não deve ser fica rapidamente esclarecido nas primeiras linhas deste documento, onde se afirma que a EF não deve ser encarada como um momento de “catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva” (PNEF, 2ºCiclo, p. 4). Esta desmistificação dos propósitos da EF vem de encontro ao uso que se fez, ou se tem feito da disciplina, sendo que por vezes não a prestigia como um importante meio de transformação dos indivíduos.

Também se tornou necessário compreender as intencionalidades por detrás da criação do PNEF. Este programa, na sua essência, nasceu a aproximadamente duas décadas e pretendia garantir à EF o seu próprio espaço e tempo nos currículos escolares, massificando a sua leccionação. O Programa admite que a sua aplicação prevê duas perspectivas: “o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento da EF escolar” (PNEF, 2ºCiclo, p. 18). Logo, combinou-se aquilo que já se operacionalizava nas práticas comuns com o que, teoricamente, deveria ser uma abordagem pedagogicamente eficaz tendo em conta as finalidades definidas.

De uma forma mais detalhada, podemos afirmar que o primeiro Programa Nacional de Educação Física (PNEF) surgiu em Portugal em 1989, no entanto antes desta data cada escola construía os seus programas a partir de orientações muito básicas, pouco prescritivas (J. H. Mira, comunicação pessoal, 10 Mai 2010). Segundo Bom (1990) o PNEF surgiu por diversas razões, nomeadamente:

- Para dar reconhecimento político, cultural e pedagógico à EF.
- Alertar o governo para as virtudes da educação física (EF), como forma de pressionar o poder político, a criar condições (infra-estruturas, materiais e recursos humanos) nos estabelecimentos de ensino para a leccionação da educação física, formando “cidadãos de cultura inteira”.
- Oferecer aos professores, uma ferramenta pedagógica operacional tão completa quanto possível.
- Garantir o ganho de competências dos alunos, respectivamente: habilidades técnicas e conhecimentos, desenvolver capacidades da aptidão física e formar as atitudes e valores.
- Assegurar a coordenação e coerência da actividade dos alunos em anos seguintes, entre turmas e até escolas diferentes.

Relativamente à estrutura do PNEF, importa focar alguns dos seus pontos fundamentais. Resumidamente, o Programa actual está estruturado em três pontos, nomeadamente:

- Introdução:
 - Possui um conjunto de finalidades a serem atingidas a partir de uma EF eclética, integrando toda a extensão (tipos) de actividades físicas, e também a formação da aptidão física e dos conhecimentos e atitudes essenciais.
 - Explicita os objectivos gerais, com um conjunto de competências comuns em todas as áreas e por área específica.
 - Mostra um conjunto de orientações metodológicas abertas, explícitas e completas para admitir várias possibilidades e alternativas.
- Especificação das Áreas e Matérias Nucleares, assegurando a homogeneidade do currículo nas escolas.
- Especificação das Áreas e Matérias Alternativas, garantindo a parte “alternativa” a adoptar localmente, aproveitando as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola.

7.1.3 Metodologia

De modo a compreender a forma como o PNEF é aplicado nas escolas da RAM, recolhemos informações junto de professores através da utilização de dois instrumentos: entrevista semi-estruturada aos delegados de disciplina e questionário aos professores.

7.1.3.1 Enquadramento da entrevista aos delegados da disciplina

Existem um conjunto de informações que dizem respeito a decisões do grupo de EF e que portanto foram esclarecidas num contacto directo com o próprio delegado da disciplina das escolas. Outro motivo que se prende com a realização destas entrevistas foi o facto de estas poderem ter um carácter mais informal, onde conseguimos compreender as intencionalidades das decisões vigentes.

Foi importante conhecer as condições materiais/espaciais existentes nas escolas, pois não sendo um factor determinante para o desenvolvimento curricular em EF, é um aspecto que ainda assim influencia o desenvolvimento de um trabalho de qualidade (abordámos as instalações disponíveis e o tipo de rotação utilizado e a partilha dos espaços).

Ainda com o intuito de conhecer as características da escola, o número de alunos que esta possui foi um dado importante. Este aspecto mereceu ser equacionado pois é um factor que poderá influenciar a organização da disciplina de EF e conseqüentemente influenciar as decisões de planeamento anual dos professores.

Relativamente à avaliação final dos alunos em EF pretendemos compreender se a avaliação respeitava o carácter eclético do programa, pois este documento orienta os professores no sentido de avaliarem matérias de todas as categorias de leccionação previstas, privilegiando o desenvolvimento de competências de uma forma equilibrada tendo em conta os pontos fortes dos alunos nas várias categorias. Contudo, os professores terão dificuldade em avaliar os alunos em todas as categorias se não tiverem leccionado matérias pertencentes a todas elas.

Foram entrevistados cinco Delegados de EF pertencentes a cada uma das escolas que possuem estagiários do Núcleo de Estágio de Ensino em Educação Física da Universidade da Madeira, mais concretamente: a Escola Básica de 2º e 3º Ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia, a Escola de 2º e 3º ciclo de São Roque, a Escola Básica e

Secundária Gonçalves Zarco, a Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva e a Escola Secundária Jaime Moniz (para ter acesso ao guião para a entrevista consultar o Anexo N).

Foi interessante a interacção pessoal que realizámos com alguns delegados no sentido de compreender um pouco melhor as realidades de outras escolas para além da HBG. Apesar de posteriormente não terem tido sucesso na sensibilização dos colegas e de não terem participado na acção (apesar de terem sido convidados), estes revelaram-se muito receptivos e colaboradores na realização das entrevistas.

7.1.3.2 Enquadramento do questionário aos professores

Ao analisarmos o Programa de EF, podemos observar que este garante aos professores muitas seguranças, pois selecciona as matérias, esclarece os objectivos operacionais e sugere inclusivamente algumas metodologias a seguir. Por sua vez, também possibilita muitas liberdades, assumindo-se com um documento orientador que depende dos contextos e intencionalidades dos professores. É nesse sentido que o PNEF se divide em duas partes, por exemplo, uma “comum a todas as escolas” e outra “alternativa a adoptar localmente”.

Com o questionário (consultar o anexo O) pretendíamos inicialmente conhecer os **dados biográficos** do professor de modo a conhecer a nossa amostra e também a possibilitar analisar se os anos de experiência, o género ou o ciclo onde leccionam têm alguma influência na forma como o professor aplica o PNEF (Questões 1, 2 e 3). Também nos interessa identificar a escola onde leccionam para depois podermos fazer uma comparação entre os dados dos questionários com os dados recolhidos da entrevista com o delegado da respectiva escola.

Directamente relacionado com a **organização da EF**, pretendíamos perceber quais são os aspectos que os professores consideram ser os mais limitativos no desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas da região (Questão 4).

Com o intuito de explorar algumas potencialidades do PNEF fizemos uma questão acerca da **opção de juntar turmas** nas aulas de EF. Questionámos se os professores têm conhecimento acerca desta possibilidade nas aulas de EF, se já a utilizaram e com que frequência a utilizam (Questão 5).

Outra questão prendeu-se com a **forma de leccionação da EF**, ou seja, pretendíamos tomar conhecimento, de uma forma mais directa, sobre a forma de ensino mais utilizada pelos professores: se utilizam os blocos por matérias ou por etapas de aprendizagem (Questão 6). Outra forma de compreender esta situação foi questionando os professores relativamente à primeira etapa do ano lectivo (Questão 7). Aqui pretendíamos tomar conhecimento se iniciam o ano lectivo com uma etapa de revisão e avaliação inicial ou se por outro lado iniciam imediatamente uma Unidade Didáctica.

Relativamente às **matérias de ensino abordadas**, pretendíamos conhecer a quantidade de matérias que o professor lecciona, bem como a frequência com que as aborda ao longo do ano, pois deu-nos a possibilidade de compreender se as matérias são abordadas na lógica de dar aos alunos alguma regularidade e/ou consolidação das aprendizagens.

Pretendíamos igualmente compreender quais são as matérias mais leccionadas ao longo de um ano lectivo, pois o PNEF prevê a abordagem de certas categorias de matérias que trabalham diferentes competências específicas dos alunos. Tentámos perceber se os professores no seu planeamento anual abordam as matérias com base no desenvolvimento desse conjunto de competências (Questão 8).

Por fim, um indicador que também nos permitiu perceber de forma mais operacional qual o modelo tendencialmente utilizado pelos professores na leccionação da EF foi o facto de organizarem as suas aulas de uma forma mono temática ou poli temática (Questão 9).

Todos os professores de EF pertencentes às mesmas cinco escolas receberam através de correio electrónico o questionário. De um universo de 106 Professores das cinco escolas em questão, 36 colaboraram respondendo ao questionário (34% da amostra). Deste universo de professores também importa referir que 36% não viram o questionário (não abriram o *link*); 17% viram o questionário (abriram o *link*); e 13% desistiram do questionário (não só abriram o *link* como também começaram a sua resposta, mas a determinada altura não continuaram). Estes também são dados que podem ser equacionados, ou seja, a não resposta de uma grande parte dos professores relativamente a este tema, poderá em si, funcionar como um dado interessante, apesar de ser também muito subjectivo.

Também o facto de os questionários terem sido difundidos pelos professores na semana do Desporto Escolar, não facilitou a sua adesão. Contudo, temos o conhecimento, através da base de dados, de que 68 professores tomaram contacto com o questionário (como já foi referido), ou seja, subentendemos que também houve alguma falta de interesse dos professores neste tema.

De qualquer forma importa equacionar que relativamente aos questionários *on-line*, apesar do seu de fácil acesso, preenchimento e entrega, existem algumas desvantagens, porque como não existe um contacto pessoal com os professores, estes não sentem uma “obrigação” em colaborar. Portanto o número de questionários entregues foi muito inferior àquilo que desejávamos.

Com o intuito de aumentar o número de questionários entregues poderíamos:

- Ao invés de envolver os delegados das escolas na sensibilização dos professores na resposta aos questionários, deveríamos ter envolvido os orientadores e os estagiários pois estes estão dentro do processo e compreendem as implicações deste tipo de trabalho e portanto poderíamos ter um maior retorno dos questionários;
- Outra possibilidade seria implicar os Conselhos Executivos na divulgação desta informação através do Conselho Pedagógico, difundindo de forma oficial as informações que pretendíamos. Contudo, para isto ser possível o questionário teria de estar elaborado com uma maior antecedência;
- Destacar desde o início (na 1ª vaga de difusão), na introdução do questionário que o seu preenchimento seria realizado de forma breve (com duração inferior a 5’ e apenas constituído por 10 questões).

Os dados obtidos através da entrevista e do questionário serão abordados ao longo dos tópicos que foram focados no trabalho e que se relacionam com as potencialidades que consideramos existir no PNEF, abordadas de seguida.

7.1.4 Potencialidades do Programa Nacional de EF

Existem alguns aspectos presentes no PNEF, a nível de orientações metodológicas, que parecem não serem conhecidas e/ou rentabilizadas pela comunidade escolar em geral. Neste ponto focaremos alguns desses aspectos que considerámos serem potencialidades que poderão ser ainda mais exploradas pelos professores. Por vezes existem algumas resistências na incrementação destas orientações pois parecem existir alguns hábitos enraizados e tradicionais na disciplina de EF.

7.1.4.1 Ensino por Etapas de Aprendizagem

O primeiro aspecto a ser focado foi a leccionação da EF através de um ensino por etapas de aprendizagem, algo que é abordado nos “princípios de elaboração de um plano de turma” e que se distingue claramente do ensino por blocos consolidado nas escolas a algum tempo e que nasce de uma visão mais “desportiva” da EF.

É referido no PNEF aquilo que normalmente acontecia (ou ainda acontece) nas escolas, ou seja “uma simples sequência de execução das acções indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma "modalidade" num número pré-determinado de aulas” (PNEF, 2ºCiclo, p. 24). O Programa afirma que a sua construção foi assente numa lógica que não a por blocos, pois, deste modo a periodização das actividades não é eficaz. Desta forma, na periodização, o professor centrava a sua atenção nas características materiais, espaciais e temporais da sua disciplina e não nas características e necessidades reais dos alunos (PNEF, 2ºCiclo, p. 24).

Pretende-se, portanto, uma abordagem diferente no ensino da EF Escolar. De acordo com um ensino por etapas de aprendizagem, a “selecção e operacionalização dos objectivos e das actividades formativas” é algo que nasce das “prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua)”. Assim, o plano de turma é fundamentado na avaliação inicial e geral dos alunos, devendo ser reajustado ao longo do processo através de avaliações contínuas que monitorizam as suas evoluções (PNEF, 2ºCiclo, p. 25).

Nesta “nova” abordagem, existem ainda aspectos importantes que são referidos no Programa no sentido de privilegiar uma prática de qualidade (PNEF, 2º Ciclo, p. 24 – 27). Também no sentido de esclarecer e distinguir claramente os dois modelos de leccionação em EF em causa, desenvolvemos uma análise comparativa com base no autor António Rosado (s.d.), e no seu trabalho intitulado “Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação”.

Quadro 2 – Análise comparativa dos modelos de leccionação da EF

Modelos de Leccionação da Educação Física	
Modelo por Blocos	Modelos por Etapas
Bloco: conjunto de aulas sobre a mesma matéria de ensino	Etapa: fase do ano na qual se procura alcançar determinados objectivos
Distribuição dos conteúdos: concentrados e determinados pela rotação por espaços	Distribuição dos conteúdos: maior distribuição temporal exigindo defesa de espaços polivalentes e da prioridade do plano de turma
Aprendizagens motoras tendencialmente concentradas	Aprendizagens motoras tendencialmente distribuídas
As aquisições de uma unidade didáctica não são tratadas nas restantes	As aquisições de uma etapa são tratadas nas etapas seguintes (“ciclos” de revisão/aperfeiçoamento/consolidação)
Ajusta-se a competências que não privilegiam a retenção duradoura das aprendizagens	Ajusta-se a competências que privilegiam a relação entre as aprendizagens e a sua retenção duradoura
Objectivos definidos por blocos: a alcançar no final do bloco	Definição de objectivos anuais ... após a avaliação inicial
Não existem “ciclos” de revisão, nem consolidação (eventualmente nas aulas finais das U.D.)	Revisão no início dos anos, depois de férias, no final dos períodos e dos anos lectivos
Aulas geralmente mono temáticas (uma só matéria)	Aulas tendencialmente poli temáticas (várias matérias na mesma aula)
Unidade Didáctica: conjunto de aulas sobre uma mesma matéria de ensino	Unidade Didáctica: conjunto de aulas com objectivos semelhantes e/ou com a mesma função didáctica
Avaliação Inicial tende a fazer-se no interior de cada bloco desportivo	Avaliação Inicial sobre todas as matérias de ensino e Condição Física
Programação anual definida sem avaliação inicial	Programação definida após avaliação inicial

Menor individualização (o “bloco” acaba para todos), menor diferenciação do ensino	Maior individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem (alguns alunos numa matéria e os restantes noutra)
1ª Fase do ano: Início de uma U.D.	1ª Fase do ano: Etapa de Revisão e Avaliação Inicial
Controlo da turma facilitado. Um só tema e, tendencialmente, mais homogeneidade das práticas	Controlo mais difícil (aulas poli temáticas, exigindo estações e circuitos com grande diversidade de actividades)
Organização mais fácil para os professores (modelo habitual) e facilidade no tratamento dos conteúdos	Organização mais complexa (falta de experiência no modelo)
Classificação é, no essencial, resultado da média simples, ou ponderada, das avaliações sumativas de cada U.D.	Classificação é resultado da apreciação do nível de concretização dos objectivos anuais
Referência dominante: o Desporto ou as Actividades Físicas e a sua cultura específica	Referência dominante: A Educação Física e a construção de uma metodologia específica

Os dados obtidos demonstraram que a leccionação da EF por blocos ainda é uma dominante nas escolas inquiridas (consultar dados no Anexo P). Contudo, também foi possível verificar que as escolas apresentam uma polivalência de instalações que nos parece ser consensual, o que é um dado extremamente positivo para operacionalizar as orientações programáticas, independentemente do sistema de rotações utilizado (mesmo que sejam atribuídas instalações por período, permite uma abordagem de várias matérias simultaneamente).

7.1.4.2 Possibilidade da interacção entre turmas

Outra das potencialidades que considerámos existir no PNEF foi a possibilidade da interacção entre turmas. O Programa refere que nas “turmas do mesmo ano de escolaridade nos mesmos tempos lectivos”, os seus professores, “quando acharem conveniente”, poderão desenvolver estratégias que “envolvam o conjunto das suas turmas” (PNEF, 2º Ciclo, p. 20). Esta possibilidade poderá garantir algumas vantagens para os alunos e também para os professores.

Acreditamos que os alunos poderão ganhar com uma prática bastante variada a nível de interacção pessoal. Apesar de este aspecto poder ser conseguido no âmbito da própria turma, a junção de turmas garante mais uma possibilidade nesse sentido.

Os alunos mais proficientes aprendem com os menos proficientes e vice-versa, não só a nível motor (pois as dificuldades de uns alunos podem tornar-se desafios para outros mais proficientes) mas também a nível de atitudes e valores: entreatajuda, cooperação, tolerância, aceitação, respeito. Porém, acreditamos que no sentido de otimizar aprendizagens também é importante jogar/treinar/competir com alunos no mesmo nível. Os companheiros devem ser capazes de colocar problemas motores diversificados, adequados e desafiantes e assim também usufruírem da oportunidade de evoluírem juntos nas aulas. O trabalho conjunto entre turmas possibilita então que os professores reúnam os seus alunos para partilharem experiências motoras, jogarem, competirem, ou até mesmo para desenvolverem competências de matérias distintas, adequando as tarefas às necessidades de cada grupo. Outro benefício ainda relativamente aos alunos é a possibilidade de realização de “ensino recíproco”, onde os alunos desempenham diferentes papéis em cada matéria, tornando-se agentes activos de aprendizagem na aula (PNEF, 2ºCiclo, p. 20).

Os próprios professores também poderão beneficiar desta parceria uma vez que o Programa prevê que estes possam ter mais competências pedagógicas numa determinada matéria e portanto poderão combinar esforços no sentido de colmatarem as suas fraquezas e rentabilizarem as suas valências. Esta medida poderá ser importante quer para a motivação/satisfação do professor na aula (pois aborda uma matéria na qual apresenta maior afinidade), como também para uma melhor operacionalização das matérias e rentabilização das aprendizagens (com benefícios importantes para os alunos). Também é focado no programa que se os professores pretenderem tirar partido desta possibilidade deverão entendê-la como uma medida operacional e deverão abordá-la em conjunto (através do departamento de EF).

Porém, esta possibilidade apresentada pelo programa apresenta igualmente algumas limitações. Esta medida prevê a junção de turmas nos mesmos tempos lectivos no sentido de facilitar um conjunto de questões relacionadas com as dinâmicas organizacionais da escola, contudo também refere que as turmas deverão ser do mesmo

ano de escolaridade. Esta última restrição estará relacionada, provavelmente, com questões do âmbito pedagógico (etapas de aprendizagem e níveis de desempenho), contudo tendo em conta a heterogeneidade das turmas, também seria possível considerar que turmas de diferentes anos de escolaridade poderiam apresentar níveis de aprendizagem similares.

Estas restrições referidas acima, tornam esta possibilidade de operacionalização das aulas algo que poderá acontecer fruto do acaso, ou seja, se existirem duas turmas do mesmo ano a trabalharem no mesmo tempo lectivo, então esta poderá ser uma opção a considerar pelos professores. O trabalho conjunto entre turmas, poderia escapar da sua aleatoriedade, se os professores realmente acreditarem no seu valor educativo e realizarem alguns esforços no sentido de privilegiar uma construção de horários escolares com base nalguns destes princípios.

Apesar de a interacção entre turmas ser algo que os professores realizam numa frequência reduzida ao longo do ano lectivo, verificamos que é uma situação conhecida pela maioria e que pelo menos uma vez já foi experimentada. Contudo, desconhecemos se esta é uma medida realmente utilizada para a rentabilização de aprendizagens específicas, tal como refere o programa, ou por outro lado, apenas numa lógica de jogos inter-turmas (não desvalorizando esta possibilidade, até porque poderá apresentar benefícios importantes).

7.1.4.3 Matérias abordadas na EF

São os objectivos finais de ciclo que norteiam a abordagem das matérias, ou seja, estas devem ser seleccionadas e trabalhadas no sentido de atingir esses objectivos. Portanto, há que desmistificar os conceitos de nucleares e alternativas. Não existem matérias mais importantes do que outras, pois as matérias normalmente conotadas como nucleares apenas o são devido a razões de exequibilidade dos Programas. Desta forma, o professor apresenta uma capacidade decisória na escolha das matérias a abordar de acordo com os objectivos que deve privilegiar para que os seus alunos alcancem as competências essenciais previstas para o seu ciclo.

Contudo, de acordo com vários estudos realizados na RAM, nos vários ciclos de ensino, verificamos que o que acontece de uma forma geral é a abordagem de umas matérias em detrimento de outras (Serrão, R. 2007; Camacho, S. 2007; Fernandes, E.

2007). Também nos nossos dados recolhidos através do questionário, confirmámos esta situação, na medida em que os JDC são abordados em todas as escolas e por 100% dos professores enquanto outras matérias apresentam uma abordagem muito mais reduzida (Dança, Luta, Patinagem, Natação, entre outras).

7.1.4.4 Processo de avaliação dos alunos

O processo de avaliação foi considerado uma potencialidade do programa na medida em que está elaborada no sentido de garantir uma formação eclética aos alunos. A avaliação da disciplina deve ter em conta um agrupamento de matérias que contém sete categorias/áreas distintas, em que o professor deve seleccionar uma ou mais matérias de cada área para a avaliação formal (PNEF, 2ºCiclo).

A sistematização das matérias parece não estar elaborada de acordo com uma sistematização mais tradicional e desportiva (colectivo, individual, etc.), portanto poderão existir matérias de categorias diferentes que na sua essência desenvolvem competências muito semelhantes. Por exemplo, apesar de o Atletismo, a Ginástica de Aparelhos e a Natação fazerem parte de 3 áreas distintas, normalmente são matérias que pelas características que apresentam privilegiam o trabalho individual, o conhecimento dos próprios limites do aluno e a sua auto-superação.

Contudo, ao contrário do que possa parecer, esta situação não é sinónimo de desadequação no agrupamento utilizado pelo Programa. No nosso entender, estes agrupamentos parecem proteger a leccionação de matérias importantes ao nível de desenvolvimento de competências específicas para o aluno, que na combinação de todas as matérias (que devem ser abordadas) traduzem uma pluralidade de prática extremamente importante.

Outro aspecto importante é que o programa potencia a valorização do aluno e dos seus pontos fortes, pois para a avaliação “são seleccionadas as matérias em que cada aluno revelou melhores níveis de interpretação”, tendo em conta algumas especificidades das áreas das matérias e dos ciclos.

Os dados recolhidos demonstram-nos que os professores normalmente avaliam no fim do ano lectivo todas as matérias que abordaram, não seleccionando através das áreas sugeridas pelo PNEF, as matérias que os alunos evidenciaram melhores

desempenhos. Essas áreas/categorias também são importantes para garantir que o professor aborde matérias fulcrais para o desenvolvimento eclético do aluno (relacionando com o tópico acima referido).

7.1.5 Limitações do Programa Nacional de EF

Mais do que apontar as limitações e/ou pontos fracos do PNEF, neste capítulo pretendemos enfatizar as maiores dificuldades de operacionalização por parte dos professores e algumas das suas resistências relativamente a determinadas orientações metodológicas. Algumas dessas questões resultaram da entrevista aos delegados da disciplina, do questionário destinado a todos os professores, ou de algumas vivências pedagógicas decorrentes do estágio.

Parece-nos que uma limitação da operacionalização da EF nas escolas está relacionada com o estabelecimento de horários para a disciplina. Tal como refere o PNEF, este é um aspecto primordial e que devido às características específicas da EF deverá ser entendido como tal pela comunidade escolar. Segundo Martins (2008), num estudo sobre os horários da disciplina de EF realizado na R.A.M., a “ocupação dos espaços escolares ainda não está muito bem distribuída, notando-se picos de utilização (período da manhã) e períodos onde os espaços são subutilizados”. As entrevistas que realizámos aos delegados de EF vão realmente de encontro a esta realidade.

Sabemos que este aspecto não depende directamente das funções dos professores de EF e partimos do pressuposto de que muitas vezes esta situação não é devidamente tratada pelos órgãos responsáveis pois parecem prevalecer os critérios de organização subjectivos onde poucas vezes os interesses principais são as aprendizagens dos alunos. Consideramos que a construção dos horários de EF deveriam merecer outra importância, porque tal como refere Martins (2008), “um bom horário escolar pode ser um meio facilitador de todo o processo ensino/aprendizagem, no entanto, um horário escolar deficientemente construído, pode ser um instrumento inibidor de aprendizagens efectivas e consequentes”.

A problemática das instalações desportivas também é uma temática sensível para a disciplina de EF. Para um ensino exemplar desta disciplina, a polivalência das

instalações é um factor importante, mas que por vezes não existe em algumas escolas. Contudo, esta realidade parece que tem sido sobrevalorizada pelos professores pois apesar existirem muitos professores que referem que uma das causas para a não abordagem de algumas matérias é a “falta de condições materiais e/ou espaciais da escola” (Camacho, 2007, pp107), podemos verificar que em quatro das cinco escolas englobadas no nosso trabalho os delegados consideram existir instalações polivalentes para a leccionação de EF. Outro aspecto importante é que algumas das matérias nucleares menos abordadas na RAM, segundo o estudo de Camacho (2007), poderem ser leccionadas sem grandes requisitos a nível de infra-estruturas, como é o caso dos Desportos de Combate que pode utilizar os colchões da ginástica de solo, por exemplo.

Relativamente à metodologia de ensino utilizada pelos professores, parece existir alguma resistência quanto à utilização de um ensino por etapas. Metade dos professores inquiridos afirma utilizar sobretudo um ensino por blocos de matérias, algo que já é desvalorizado desde a última revisão do PNEF. Estas resistências dos professores poderão estar ligadas com as suas vivências como praticantes, com as suas rotinas do treino desportivo fora do meio escolar, ou com hábitos tradicionalmente instalados. Estas hipóteses não pretendem justificar as opções dos professores, apenas pretendemos compreender um pouco as razões que têm levado os professores a demorar algum tempo nesta mudança de metodologias a utilizar nas aulas de EF.

Através dos questionários aplicados aos professores também foi possível verificar que parecem existir certas resistências na abordagem de algumas matérias importantes para o desenvolvimento multilateral dos alunos, como é o caso dos Desportos de Combate, Patinagem, Natação e Jogos Tradicionais. Se por um lado algumas dessas matérias carecem de certos pré-requisitos a nível de recursos espaciais/materiais (como a Natação, Patinagem e Actividades de Exploração da Natureza), existem outras que estão mais libertas da posse dessas condições específicas. Portanto, estes recursos não poderão ser a justificação mais plausível para a não abordagem destas matérias.

De realçar que também no caso da Natação, Patinagem, Actividades de Exploração da Natureza e/ou outra matéria com dependências de algum material/espaco específico, é sempre possível criar estratégias para empréstimo/aquisição/construção dessas condições. Uma forte possibilidade para a criação de condições propícias à abordagem de algumas matérias será através da criação de parcerias com instituições governamentais ou privadas, algo que se encontra previsto no Programa (PNEF 2ºCiclo, p.19). Esta estratégia é efectivamente utilizada por uma das escolas do nosso estudo como forma de colmatar a inexistência de piscina nesse estabelecimento.

7.1.6 Apreciações gerais

Relativamente à divulgação geral da actividade utilizamos o contacto com os possíveis interessados através de e-mail (professores da RAM, professores afiliados ao Desporto Escolar, alunos e alguns ex-alunos da UMa) e também a afixação de cartazes em várias escolas do Funchal (aquelas que possuem núcleos de estágio) e UMa. No sentido de garantir mais participantes na nossa acção deveríamos ter controlado melhor a situação da afixação dos cartazes nas escolas porque mesmo indo às escolas entregá-los pessoalmente, não tivemos garantias se estes foram realmente expostos num local estratégico. Neste sentido, entendemos que seria uma possibilidade envolver os estagiários de cada núcleo no controlo dessa situação.

Foi importante perceber de que forma é possível “chegar” aos professores da Região para divulgar diversos tipos de informações. Solicitamos a propagação da informação através de correio electrónico a partir da Secretaria Regional de Educação e Cultura, do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e dos delegados de Educação Física. Julgamos que agora compreendemos melhor um dos processos de promoção por detrás da organização de uma actividade deste tipo.

De realçar que o acesso a estas listas de contactos é muito eficaz porque com pouco esforço podemos partilhar as informações que pretendemos. Prova disso foi o facto de terem estado presentes professores de várias escolas espalhadas pela ilha e inclusive professores do 1º Ciclo e do Ensino Especial.

Alguns dos conteúdos presentes no projecto da acção sofreram alterações no processo de construção da apresentação. As reuniões com os orientadores nas vésperas

da acção foram decisivas para adequar e aprofundar alguns dos conteúdos no sentido de tornar a prelecção dos estagiários mais significativa para os participantes. Uma alteração que realizámos relativamente ao documento base foi a apresentação dos resultados obtidos no trabalho em simultâneo com a abordagem dos diferentes temas, fazendo referência aos dados no sentido de reforçar ou demonstrar um ponto de vista. Entendemos que esta foi uma alteração muito positiva pois garantiu uma dinâmica mais interessante para quem assistia. Esta situação faz-nos equacionar acerca do papel dos orientadores na nossa formação, realmente não podemos considerar nenhuma acção de estágio apenas da nossa autoria, visto existirem persuasões e contributos dos orientadores, que por vezes, mesmo sendo mínimos, são sempre importantes.

As inscrições previam uma plateia de 81 pessoas, contudo verificamos que assistiram à acção apenas 60 (75% dos inscritos). Esta situação poderá estar relacionada com vários motivos, como por exemplo a impossibilidade de estacionar no parque da escola.

Tendo em conta o número de pessoas contactadas entendemos que a taxa de adesão foi pouco satisfatória. Consideramos que o tema escolhido para a acção era pertinente para a intervenção pedagógica dos professores, contudo parece que esse motivo não foi suficiente para cativar a atenção do nosso público-alvo.

De realçar que os professores parecem ter algum historial na falta de adesão a actividades deste tipo, que segundo o Prof. Jorge Mira, têm demonstrado, em geral, algumas resistências à mudança.

Para o balanço da nossa actividade foram analisadas as informações obtidas a partir dos questionários de satisfação e verificamos que de uma forma geral os objectivos foram alcançados.

Sendo o Programa uma ferramenta indispensável para a nossa profissão, esperávamos que o tema fosse considerado pertinente. Na prática pudemos verificar que os participantes também partilharam dessa opinião, pois cerca de metade dos formandos consideraram este tema muito pertinente e cerca de um terço consideraram-no extremamente pertinente (através dos dados obtidos). De realçar também que não existiram participantes a indicar que este tema fosse pouco ou nada pertinente, ou seja, é consensual a importância do tema (Figura 1).

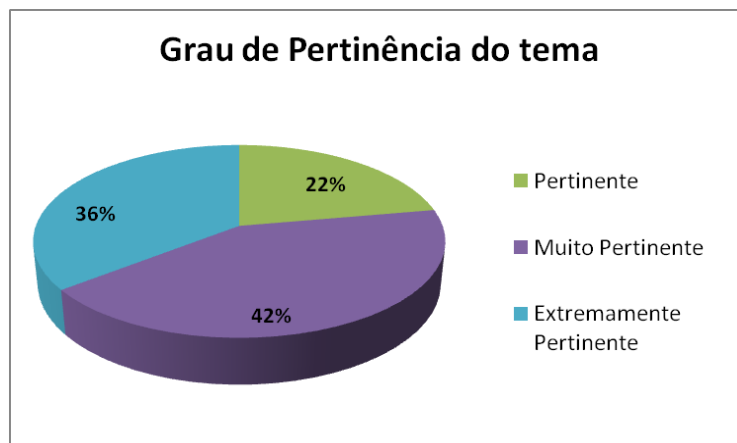


Figura 1 – Grau de pertinência do tema

Para além da pertinência do tema, outro indicador muito positivo é que a quase totalidade dos participantes (91%) afirmaram que os conteúdos abordados na acção contribuíram para uma mudança na sua prática lectiva (Figura 2).

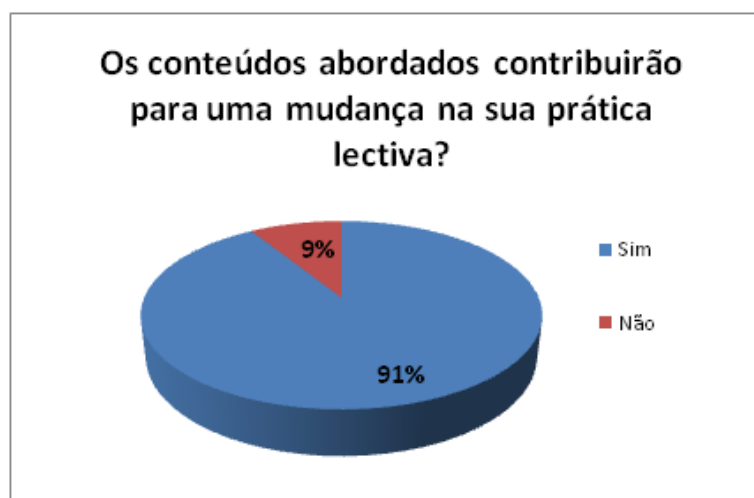


Figura 2 – Os conteúdos abordados contribuirão para uma mudança na sua prática lectiva?

O conteúdo mais focado pelos professores e que despoletou possíveis mudanças nas suas práticas lectivas foi o ensino por etapas de aprendizagem (62%), o que é muito positivo pois consideramos que este é realmente um dos pontos mais críticos na intervenção pedagógica actual dos professores (Figura 3).

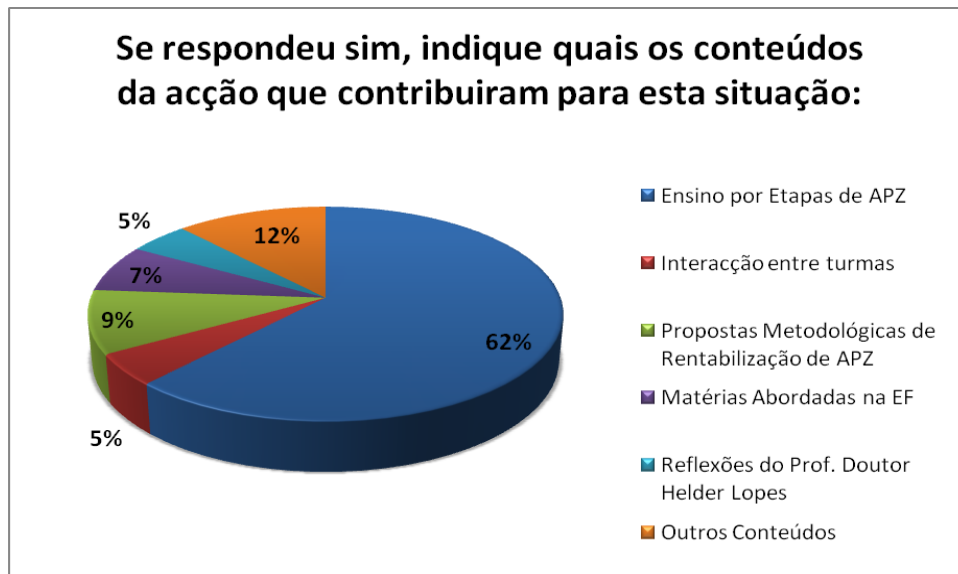


Figura 3 – Indique quais os conteúdos da acção que contribuíram para essa situação

Quando projectámos esta acção, o nosso objectivo inicial era ter como prelector convidado o Prof. Jorge Mira, pelo facto de este ter participado activamente no processo de construção do PNEF, bem como pela sua vasta experiência pedagógica no meio escolar. Esta sugestão partiu das orientadoras pedagógicas, devido ao facto de já terem estado presentes numa acção de formação com este prelector, exactamente sobre o Programa Nacional.

Infelizmente o professor, por motivos profissionais, não pôde vir à região (apesar de ter estabelecido contacto com os estagiários no decorrer do processo de construção da actividade), sugerindo outro colega que poderia ser também uma mais-valia na nossa acção, tendo em conta os objectivos que tínhamos estabelecido. Essa pessoa foi o Mestre Nuno Ferro, que desde o primeiro contacto assumiu também um papel participativo na nossa acção (dando sugestões e estabelecendo um contacto regular com o Núcleo de Estágio).

Contudo, por serem professores com experiências profissionais diferentes, a prelecção foi ajustada pelo Mestre Nuno Ferro, acabando por se cingir ao seguinte: realizar um balanço da situação actual da aplicação do PNEF nas escolas e dar exemplos práticos do que se concretiza em algumas escolas (numa lógica de interacção com o público).

Na véspera da acção, o cancelamento de alguns voos no espaço aéreo português (devido às cinzas do vulcão Islandês) impediu o Mestre Nuno Ferro de se deslocar à Região. Contudo acabámos por garantir a exequibilidade da acção devido à capacidade de adaptação do nosso orientador Prof. Doutor Helder Lopes pois não estando previsto, acabou por ser o nosso prelector convidado. Esta decisão teve por base vários aspectos: o facto de ter leccionado parte de uma cadeira de Mestrado sobre o mesmo tema; por ter acompanhado o processo de construção deste trabalho e conhecer as suas intencionalidades; e por fim e mais importante, por defender ao longo dos anos uma posição de “rotura” de metodologias e de criação de novas estratégias de operacionalização das actividades desportivas, também com um foco no sistema educativo. Desta forma o prelector acabou por se enquadrar perfeitamente nas dinâmicas pré-concebidas para esta acção.

Quando tomámos conhecimento do cancelamento do voo do Mestre Nuno Ferro, uma possibilidade equacionada foi a realização de uma vídeo-conferência. Contudo, devido aos reduzidos recursos temporais, à falta de experiência e conhecimentos técnicos e de alguns equipamentos necessários na escola, não foi uma ideia que pudesse ser operacionalizada. Além disso, era um risco demasiado grande realizar este tipo de acção sem um teste prévio dos equipamentos.

O que ocorreu na prática com a prelecção do Prof. Doutor Helder Lopes foi uma abordagem provocadora, comparando, em certa medida, o que afirmam os Programas e o que realizam os professores de acordo com estudos desenvolvidos na UMa e com as suas próprias vivências. A estratégia utilizada pelo prelector pareceu tentar “vencer” os professores pelo uso da lógica e da ironia, numa abordagem “surpresa”.

Ao contrário do que se possa pensar, o grau de satisfação dos professores presentes na acção relativamente à sua prelecção variou entre o ‘muito satisfatório’ e o ‘extremamente satisfatório’, sendo que cerca de metade das respostas indicam que foi realmente uma prelecção ‘extremamente satisfatória’ (49%). Este dado deixa antever um certo nível de concordância dos participantes relativamente a alguns assuntos abordados, mesmo estando em causa uma imagem menos positiva dos professores em alguns dos exemplos referidos (Figura 4).

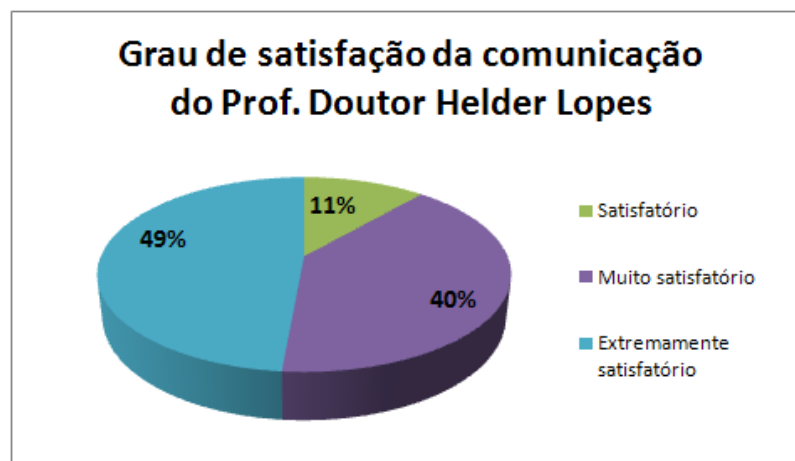


Figura 4 – Grau de satisfação da comunicação do prelector convidado

Relativamente aos participantes, acabou por não ser possível ouvirem o prelector definido previamente no planeamento da actividade (Prof. Jorge Mira), podendo existir alguma “revolta” dos professores inscritos (pois não fomos de encontro às expectativas inicialmente criadas). Contudo pelas suas respostas no questionário de satisfação, a prelecção do Prof. Doutor Helder Lopes foi muito bem recebida.

Existiram algumas sugestões dos participantes que prenderam-se sobretudo com o esclarecimento de algumas das situações abordadas com exemplos práticos. A vinda do Mestre Nuno Ferro iria exactamente complementar a nossa prelecção com a demonstração de experiências positivas de algumas escolas.

Devido a estas apreciações de alguns participantes, consideramos que a vinda do Mestre Nuno Ferro à Madeira poderia ser bastante positiva e ainda uma possibilidade, acreditamos que pela pertinência do tema seria muito interessante garantir a vinda deste prelector noutra oportunidade (uma sugestão para os estagiários do próximo ano lectivo).

Devido ao facto da prelecção do Prof. Doutor Helder Lopes ter sido controversa e provocadora, acreditamos que tenha havido alguma inibição das pessoas na participação no debate, mesmo assim existiram algumas intervenções da plateia bem como dos estagiários o que acabou por ser positivo.

7.2 Actividade científico – pedagógica individual

Esta acção insere-se na nossa formação académica com a intencionalidade de criar hábitos de partilha de informação e debate/discussão de problemáticas relacionadas com o processo de ensino – aprendizagem no âmbito do grupo de professores da disciplina. Esta vertente de trabalho conjunto também é amplamente explorada pelo próprio PNEF, pois além de prever a ocorrência deste tipo de situações também incentiva que uma série de decisões de pré-impacto do professor sejam tomadas no seio do grupo (as denominadas decisões de grupo).

Nessa linha de pensamento os professores estagiários desenvolveram um tema relacionado com as especificidades da disciplina para serem apresentados e debatidos com os restantes professores da escola. Esses temas poderão advir de experiências pedagógicas na prática lectiva, contudo devem ser tidos em conta os interesses globais do público-alvo (os professores de EF). O núcleo de estágio da HBG, a 14 de Abril, desenvolveu uma acção conjunta que combinou as seguintes acções individuais:

- JDC: aprender o jogo jogando;
- Os alunos “inactivos” nas aulas de EF: implicações na aprendizagem
- O trabalho não presencial como forma de desenvolvimento das capacidades dos alunos
- Proposta de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de EF

Consideramos que esta foi uma acção conjunta pois os temas desenvolvidos identificam algumas formas de rentabilizar as aulas de EF (e as aprendizagens dos alunos) quer seja tratando uma matéria em específico (JDC); a nível dos alunos “inactivos” (uma situação relativamente frequente no ano lectivo); a nível do aproveitamento do tempo em que os alunos não estão com o professor (trabalho não presencial); quer por último, e envolvendo todas as situações anteriores, de que forma as TIC podem ser úteis nas aulas de EF de uma forma geral.

Nesta actividade em particular abordámos o Teaching Games For Understanding (TGFU), uma iniciativa de âmbito mundial com patrocínio da AIESEP – Associação Internacional das Escolas Superiores de Educação Física. A aprendizagem do jogo jogando é algo que tem sido abordado há vários anos com o contributo de diversos autores, contudo, hoje em dia, parece ser ainda um tema com alguma pertinência no meio escolar. Acreditamos que esta forma de ensinar os JDC poderá ser rentável para os alunos e portanto pretendíamos apresentar e partilhar um conjunto de informações junto de outros professores, que pelas suas vivências pedagógicas poderiam dar um contributo interessante na discussão do tema.

A escolha do tema também relacionou-se com as nossas experiências pessoais como alunos de EF, em que a abordagem dos JDC baseava-se maioritariamente em perspectivas analíticas. Nessa altura, apresentávamos uma maior afinidade com a disciplina e maior motivação nas tarefas quando as aulas privilegiavam a aprendizagem do jogo de forma mais global. Esta situação vai de encontro com o que afirma Carreiro da Costa (1996, p. 9), “devemos estar conscientes que os candidatos a professores de EF começaram a aprender o que é a EF e o que significa ser professor desta disciplina, através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante 12 anos e mais de 10.000 horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em EF”.

7.2.1 Objectivos

- Abordar um dos modelos de ensino dos jogos desportivos colectivos (TGFU);
- Analisar as vantagens e desvantagens deste modelo;
- Abordar a sua pertinência no meio escolar;

7.2.2 O que é o Teaching Games For Understanding (TGFU)?

Existem vários modelos de ensino dos JDC que evoluíram ao longo do tempo e de acordo com a cada vez maior sistematização do conhecimento em várias áreas científicas de relevo para este tema tais como o Controlo e Aprendizagem Motora, a Sistemáticas das Actividades Desportivas, a Metodologia de Treino, a Pedagogia, o Desenvolvimento Motor, etc.

Existem modelos mais tradicionais, conotados como sendo analíticos (ensinando o jogo pela soma das suas partes) e outros que caminham no sentido da compreensão da complexidade dos JDC, os mais ecológicos. Resumindo, podemos abordar os JDC através de um espectro de modelos que vão do mais analítico/mecanicista (centrando a aprendizagem na técnica individual) até ao mais ecológico/emergente/complexo (analisando o jogador através de teorias behavioristas de aprendizagem e de sistemas dinâmicos). O TGFU estará entre estas abordagens, contudo caminhando proeminentemente no sentido da complexidade.

O TGFU caracteriza-se por ensinar o jogo num formato que não descontextualiza as acções motoras dos alunos sendo este o ponto fulcral do processo são as questões tácticas. Ao contrário do modelo tradicional (que pressupõe apenas o desenvolvimento do sistema cognitivo) este modelo admite o desenvolvimento dos sistemas cognitivo e perceptivo simultaneamente, pois é dado grande ênfase à tomada de decisão. Nesta perspectiva estão implicados os problemas da selecção da resposta adequada à situação de jogo. Portanto, nas fases mais rudimentares da aprendizagem o jogo não deixa de estar presente, na verdade é ele o principal catalisador da aprendizagem. Mas não se pense que aqui o professor deixa de poder ensinar. Antes pelo contrário, ele deve ter o “conhecimento e a capacidade de tratar a sua matéria de ensino de modo a torná-la apresentável e susceptível de proporcionar experiências de aprendizagem seguras, válidas e significativas aos alunos, de modo a que possam compreender melhor o jogo e desenvolver a sua capacidade de nele participar” (Garganta, 1995).

Apesar do aspecto fundamental ser o desenvolvimento do raciocínio táctico inerente ao jogo, este modelo não desvaloriza a capacidade técnica. A evolução técnica é extremamente importante, ela funciona como um conjunto de ferramentas que dispomos e as utilizamos de acordo com o pensamento estratégico-táctico. Ou seja, a técnica só faz sentido quando é indissociável da táctica. Este modelo pressupõe uma técnica individualizada, ajustada às capacidades e estilo do aluno. Não uma técnica ideal/padrão que é vista como sendo perfeita em que a aprendizagem dá-se no sentido de a copiar. Neste modelo a técnica é criada com algumas orientações do professor e não simplesmente copiada com a ajuda de feedbacks correctivos.

7.2.3 Pertinência do modelo

Após uma breve introdução do conceito, importa então apontar quais os pontos que tornam o TGFU pertinente em meio escolar. Segundo Garganta (2005), “desde os primeiros momentos da aprendizagem, é conveniente que os praticantes vão assimilando um conjunto de princípios”. “Estes reportam-se não apenas ao modo como cada um se relaciona com a bola, mas também à forma de comunicar (com os colegas) e contra-comunicar (com os adversários) passando pela noção de ocupação racional de espaço de jogo”.

Ainda segundo o mesmo autor, convém alertar para o grande valor educativo do jogo reduzido, principalmente nas fases menos avançadas da aprendizagem. O jogo reduzido possibilita: uma intensificação da participação de todos os jogadores no jogo; um maior número de golos marcados; um jogo com menos interrupções e menos faltas; uma confrontação dos jogadores com o regulamento; uma melhor compreensão do jogo (porque reduz as situações de conflito individual); um intenso desenvolvimento das capacidades técnico-táticas e estratégicas (porque o contexto “obriga” a realização de um elevado número de passes, recepções, remates, desmarcações, intercepções); e um aumento da motivação (porque aumentam as acções de sucesso).

De acordo com Garganta (1995) um modelo de ensino centrado nos jogos condicionados (que parece ser o caso dos TGFU), apresenta uma metodologia de ensino do jogo para as situações particulares. O autor afirma que o jogo é “decomposto em unidades funcionais” em que existe uma sistematização do jogo por etapas de complexidade crescente. São sobretudo os princípios de jogo que caracterizam a aprendizagem (uma visão antagónica do modelo tradicional).

Mais importante do que aprender uma habilidade isolada, o que interessa nos JDC é compreender as lógicas do jogo, de forma a criar condições para que os alunos sejam capazes de desenvolver as suas competências. Acreditamos que essas lógicas poderão ser aprendidas utilizando metodologias de ensino relacionadas com os TGFU. Não defendemos esta abordagem sobre as restantes, apenas quisemos focar mais uma forma de ensino dos JDC que em determinados contextos poderá ser muito importante.

Também na área do Controlo Motor e Aprendizagem, e de uma forma mais geral, esta temática é debatida. Segundo Godinho (2002, p. 128), existe um tipo de transfer de aprendizagem particularmente importante a considerar nas aulas, o transfer da parte para o todo, ou seja, os “efeitos que a prática isolada de componentes ou partes de uma habilidade têm na performance dessa habilidade na sua globalidade”. Porém o autor alerta-nos para o seguinte, devemos ter em conta que “a prática das partes de uma tarefa pode não produzir efeitos de transfer positivos na aprendizagem do movimento no seu todo”. Parece-nos que esta afirmação tem por base a aprendizagem de habilidades mais estáveis e estanques do que o jogo integral, de qualquer forma pensamos que é uma situação que parece ser adaptar claramente à aprendizagem dos JDC.

Ainda Godinho (2002, p. 169), afirma que “o processo de aprendizagem de tarefas de baixa complexidade e alto nível de organização parece ser beneficiado pela prática de tipo global”, enquanto a “prática das partes ou analítica é mais adequada na aprendizagem de habilidades com alto grau de complexidade e baixo nível de organização”. Por outro lado, Graça (2004) afirma que de nada serve ao aluno saber realizar um conjunto de técnicas se ele não as souber utilizar em cada momento do jogo de uma forma deliberada e oportuna. Esta é a principal crítica realizada pelos vários autores a este modelo, que simplesmente não concordam com um ensino centrado na “aquisição de um somatório de habilidades isoladas”, apresentadas normalmente de uma forma descontextualizada (Graça, 2004). Uma aprendizagem das técnicas desta forma não apresenta um transfer satisfatório no jogo. Portanto, apesar de ser importante referir o dizem os autores de áreas importantes para a temática (como é o caso do Controlo Motor e Aprendizagem), devemos investigar também o que dizem os autores ligados aos JDC, pois tem consideração as suas particularidades muito próprias.

Também o PNEF prevê esta temática nas orientações metodológicas que realiza, “na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (PNEF, 2ºCiclo, p. 25).

Com base nestes pressupostos, bem como através da revisão dos conteúdos leccionados na Cadeira de Didácticas dos JDC no 1º ano de Mestrado e com a comparação daquela que é a realidade escolar, inventariámos algumas vantagens e

desvantagens da leccionação deste modelo de ensino dos JDC para que pudesse servir de ponto de partida para o trabalho propriamente dito.

Vantagens

- Inteligência táctica (mais ênfase na tomada de decisão)
- Técnica individual e contextualizada
- Compreensão dos princípios gerais do jogo
- Maior motivação dos alunos (aparente)

Desvantagens

- Como integrar alunos com dificuldades graves a nível de coordenação motora?
- Como privilegiar o jogo reduzido em turmas de 26 alunos e em espaços normalmente “insuficientes”?
- Não existirão competências técnicas base e universais que deverão ser trabalhadas por todos? Mesmo sabendo que não estamos potenciando a compreensão e ajustamento no jogo?

7.2.4 Exequibilidade do modelo

Existem alguns aspectos a considerar no sentido de compreender a exequibilidade deste modelo nas escolas. Um desses aspectos parece ser o nível de chegada de alguns alunos à disciplina de EF. Existem alunos que apresentam dificuldades graves a nível de coordenação motora geral, o que prejudica o controlo da bola e consequentemente a sua integração e acção no jogo.

Nestas situações particulares, será benéfico utilizar modelos mais analíticos no sentido de desenvolver uma capacidade prévia de controlo/domínio da bola, para que o aluno em causa possa retirar benefícios da sua acção social no jogo? Que trabalho privilegiar neste tipo de alunos?

Uma possibilidade para estes alunos parece ser o trabalho individual e autónomo na relação que apresentam com a bola. Mesmo noutros contextos que não o jogo, o aluno poderá desenvolver competências importantes que poderão ser transferidas, a coordenação motora em relação com a bola, parece ser uma delas.

Também parece existir uma certa subjectividade no controlo e avaliação dos processos relacionados com o jogo na sua forma global. De certo, avaliar/controlar e agir pedagogicamente sobre execuções mais fechadas e estanques será mais “fácil” (poderá ser um assunto controverso, pois também depende do nível de profundidade das análises).

Contudo, existe a possibilidade de o professor adequar a sua intervenção pedagógica tendo em conta o nível em que os seus alunos se encontram. Segundo Garganta (1995), existem quatro critérios a utilizar para reconhecer o nível de jogo praticado: ocupação no espaço, progressão no terreno, domínio da bola e acções de cooperação. Tendo em conta a aprendizagem destes critérios o aluno poderá se situar em quatro níveis distintos com complexidades crescentes: jogo espontâneo, intencional, estruturado ou elaborado.

Outro factor importante a equacionar é a heterogeneidade das turmas a nível motor e a sua dimensão. Como é óbvio, os alunos mais proficientes aprendem com os menos proficientes e vice-versa, não só a nível motor mas também a nível de atitudes e valores (como já foi referido numa fase anterior). Porém, no sentido de otimizar aprendizagens, também é necessário jogar com alunos no mesmo nível, só assim estes recebem as *affordances* necessárias às suas evoluções tácticas (uma possibilidade neste sentido é a nível da interacção entre turmas referida anteriormente).

7.2.5 Situações práticas (considerações metodológicas)

Existem muitas situações de jogo que podem ser utilizadas nas aulas no sentido de orientar as acções dos alunos na direcção que pretendemos. Essas situações poderão variar consoante uma série de factores, num espectro de exercícios que vão do menos complexo ao mais complexo e que deverão ser utilizadas da forma a potenciar/solicitar alguns comportamentos nos alunos em detrimentos de outros.

– Variando o espaço de jogo

Por exemplo, uma situação de jogo 3x3 num espaço muito amplo ou num espaço muito reduzido não garante as mesmas condições de prática. Portanto, à partida e

mantendo todas as outras condições intactas, quanto menor o espaço de jogo mais complexidade se cria aos participantes, na medida em que o jogo torna-se mais emergente, com menos tempo existente para apelar à capacidade decisória e portanto solicita-se nos alunos uma capacidade de leitura antecipada dos movimentos dos colegas.

O que é importante referir neste ponto é que os professores deverão ter a noção de que a simples manipulação do espaço poderá trazer grandes alterações a nível das aprendizagens dos alunos.

– Variando o **número de elementos**

- 1x1, 2x2, 3x3, 4x4, 5x5, 6x6
- 2x1, 3x1, 4x1 ou 2x1, 3x2, 4x3, 5x4, 6x5
- 1x2, 2x3, 3x4, 4x5

Uma situação de jogo 3x3 à partida garante maior complexidade do que 1x1, pois a quantidade de informação pertinente a analisar é substancialmente maior no primeiro exemplo.

Outro aspecto a considerar são os comportamentos que queremos solicitar no aluno com uma determinada situação de aprendizagem. Em situações com menos elementos, por exemplo 1x1, parece existir um maior apelo à leitura individual do colega na relação com capacidades individuais do aluno. Por outro lado, numa situação de 3x3 parece existir mais relações sócio-motoras em que a leitura do jogo segundo os seus princípios gerais está mais presente.

Além da variação do número de elementos, também podemos “jogar” com a **selecção dos elementos**. Certamente, a criação dos grupos de trabalho/equipas não é indiferente na qualidade da prática. Os grupos de trabalho mais homogéneos parecem colocar um conjunto de situações “problema” aos intervenientes de jogo em detrimento das situações com grupos heterogéneos. Contudo, não defendemos a utilização de uma ou outra forma de organização dos alunos, acreditamos que ambas têm benefícios importantes (quer do ponto de vista sócio-motor quer a nível de atitudes e valores).

Os exercícios também poderão ser realizados em **superioridade numérica ofensiva**, igualdade numérica ou superioridade numérica defensiva. Partimos do princípio de que quanto maior for a superioridade numérica da equipa menor será a complexidade (para a equipa que ataca). Esta é uma forma importante de garantir alguma vantagem do ataque sobre a defesa e de integrar os alunos menos proficientes nos jogos. Por exemplo, 3x1, 2x1, 3x2, 4x3.

Outra situação a equacionar é a **utilização de Joker**. O Joker poderá ser um aluno que tenha algumas dificuldades em se relacionar com a bola e em compreender os processos ofensivos do jogo, portanto ao ser Joker garantimos que este aluno possa ter mais oportunidades de prática em contacto com a bola e em situação ofensiva.

Porém, esta situação não é benéfica apenas para o Joker, os alunos poderão ganhar com a existência de um jogador da sua equipa que se apresenta supostamente desmarcado e em condições de receber a bola. Poderá consistir num contributo importante no sentido da objectividade de jogo.

- Variando as **regras do jogo** (condicionamentos)

Nos TGFU fomenta-se o **jogo condicionado** de forma a orientar os alunos numa determinada direcção. Por exemplo, nas primeiras fases a defesa tem clara vantagem sobre o ataque, sendo importante que o professor intervenha no sentido de condicionar o jogo defensivo para trabalhar os aspectos ofensivos. Segundo Barreto (2004), é mais fácil iniciar/aprender um conjunto de acções de cooperação sem o domínio do objecto de jogo do que o contrário, em que a bola interfere. Portanto, o professor deve intervir.

Existem alguns condicionamentos que podem ser criados no sentido de desenvolver nos alunos objectividade de jogo e melhor compreensão dos princípios colectivos de jogo. Seguem alguns exemplos:

- Sem drible;
- Limitação do número de dribles;
- Utilização exclusiva de passe picado;
- Impossibilidade de passar ao mesmo;
- Perda da posse da bola, se for tocado na sua posse;

- Golo/cesto por alguns alunos vale o dobro;
- Bola tem que passar por todos para ser golo/cesto;
- Não vale roubo de bola;
- Limitar o número de toques na bola;
- Limitar a distância na marcação directa;
- Golo/cesto em contra-ataque vale o dobro.

De realçar o facto de que todos os condicionamentos que se possa utilizar são passíveis de apresentar algumas vantagens e desvantagens na aprendizagem dos alunos. Não devemos utilizar abusivamente um condicionamento sem antes compreender a intencionalidade inerente ao seu uso, bem como as suas reais implicações.

Consideremos, a título de exemplo, o condicionamento da impossibilidade de passar a bola ao mesmo colega. Nesta situação pretende-se à partida integrar todos os intervenientes no jogo, pois desta forma a bola terá mais probabilidades de passar por todos garantindo mais oportunidades de prática e a exploração de alguns princípios de jogo colectivo. Contudo, esta relação nunca poderá ser equacionada como sendo de causa - efeito, uma vez que também poderá existir uma desvantagem inerente a este condicionamento. Nesta situação se um aluno passa a bola sabe antemão que não receberá a bola desse colega (receptor), portanto, também existe uma possibilidade de não estarmos a potenciar condições propícias à criação de linhas de passe logo após o passe da bola (que é algo importante).

– Variando o **alvo**

- Com balizas reduzidas
- Com ou sem oposição (Guarda-redes)

– Variando os **tempos de jogo**

Os condicionalismos de tempo também poderão ser uma forma de solicitar mudanças no comportamento do aluno que está inserido no jogo. Supostamente, quando existe pouco tempo de jogo essa situação tende a ser mais complexa do que quando existem alguma margem de tempo. Será interessante modificar as condições temporais da prática e verificar se existem alterações comportamentais por parte dos alunos, desenvolvendo competências a nível da adaptabilidade e versatilidade.

– Variando o **sistema de competição**

Os condicionalismos de tempo também podem estar intimamente ligados com os sistemas de competição utilizados na aula de EF. Existem alguns autores que defendem, que ao contrário dos adultos, que devem aprender para competir, as crianças devem competir para aprender (sendo na competição que se realizam, desenvolvem e divertem).

Focarmo-nos na competição poderá ser educativo, mesmo que os alunos apresentem níveis variados de prática, podem existir equipas com *handicaps* de forma a encontrar alguma justiça e tornar possível a interacção entre todos os alunos. Esses *handicaps* podem variar consoante o contexto e o nível dos vários elementos, contudo podemos, de forma breve, enunciar alguns exemplos:

- Entrada no jogo em que uma equipa apresenta golos de vantagem;
- Os golos valem o dobro para a equipa menos proficiente;
- Empate decide a favor de uma determinada equipa.

Finalmente, podemos considerar a utilização destes condicionamentos e/ou outros de várias formas: de forma isolada ou empareirados; a todos os jogadores ou apenas a alguns; de forma transitória; de forma diferenciada (Prudente, 2008).

Através das experiências realizadas na prática lectiva, sobretudo com a diferenciação de condicionamentos verificamos que os professores poderão apresentar nestas possibilidades algo muito interessante. A determinada altura incluíamos todos os jogadores no jogo garantindo que existiam condicionamentos para alguns deles (não vale roubo de bola a este aluno, o seu golo/cesto vale o dobro, ou apenas poderá tocar 3 vezes consecutivas na bola, etc). Numa fase inicial os alunos apresentaram uma dificuldade na compreensão destas situações, contudo, em fases posteriores foi possível verificar uma melhoria de desempenhos no jogo e nas atitudes (aceitação pelas diferenças).

7.2.6 Apreciações gerais

Como já foi referido anteriormente um dos grandes objectivos desta acção foi a criação de hábitos de partilha de informação dentro dos grupos da disciplina, portanto um aspecto importante desta acção foi a divulgação e “captação” do interesse dos

restantes professores levando-os a participar. Contudo, pudemos verificar que a participação nas acções individuais foi menor do que aquela que se esperava uma vez que apenas dois professores da escola compareceram (num total de treze participantes).

De acordo com este cenário devemos equacionar as razões desta taxa de participação reduzida. Existem um conjunto de dinâmicas que pertencem á comunidade escolar que influenciam claramente a afluência dos professores a este tipo de actividades.

Relativamente à divulgação, podemos verificar que todos os professores da escola tomaram conhecimento da realização das acções científico – pedagógicas, quer pela abordagem numa última reunião de grupos disciplinar quer pela passagem de um documento deixado na arrecadação do material (com as assinaturas de tomada de conhecimento e de confirmação de presença). Ou seja, se por um lado a divulgação foi eficaz, a captação e mobilização dos professores à acção já não o foi.

Quanto ao horário definido para a acção, este foi determinado com base na disponibilidade da maior parte dos professores relativamente à sua prática lectiva. Também foi tido em conta o planeamento global das actividades de estágio, no sentido de não colocarmos as acções individuais muito próximas da acção científico-pedagógica colectiva de forma a não criarmos conflitos de rentabilização de esforços. Portanto, devido a esta situação e também devido às datas do Desporto Escolar que é uma actividade que envolve um grande número de professores da escola, esta acção individual não poderia ser adiada.

O que poderia ser feito no sentido de aumentar a taxa de participação dos professores da escola nas acções seria a realização destas numa reunião de disciplina em conjunto (2ºCiclo e 3ºCiclo). Desta forma, garantíamos a presença de todos.

Após a apresentação da acção tivemos um contacto informal com alguns dos professores no sentido de compreender uma série de questões relacionadas com a razão da sua não comparência e com o seu interesse nos temas desenvolvidos. Tivemos a oportunidade de trocar algumas impressões e verificar que num caso a sua falta ocorreu devido a esquecimento (após ter confirmado a sua presença), enquanto outros até se mostraram motivados a participar mas o horário definido não o permitiu. Portanto,

perante este cenário, e se houvessem mais alguns casos interessados em participar, os estagiários poderiam equacionar uma nova abordagem noutra data, contudo esta situação não se verificou.

Os conteúdos apresentados nos pontos anteriores serviram de base para a apresentação da acção individual, que foi construída numa fase inicial com uma componente muito teórica sendo posteriormente, com os contributos dos orientadores e com a percepção daquilo que seria interessante visualizar do lado da plateia, cada vez mais prática, referenciando exemplos/possibilidades na própria escola. Apesar de ter alterado o documento inicial criado para esta acção, poderia ter explorado um pouco mais essas situações práticas. Apesar de ter referenciado alguns problemas típicos nas aprendizagens dos alunos, bem como algumas formas de os ultrapassar, sinto que poderia ter sido mais concreto criando inclusivamente um cenário hipotético onde poderíamos equacionar um conjunto de soluções viáveis. Porém, também é importante referir que para direccionar a acção nesse sentido seria importante ter mais experiência pedagógica na leccionação dos JDC, bem como um conhecimento teórico mais robusto sobre o tema.

A demonstração de algumas situações práticas ocorreu através de vídeos criados na aula de EF, estes foram uma mais-valia na medida em que captaram a atenção dos participantes e permitiu abordar algumas situações de uma forma mais concreta e explícita para os participantes. Neste sentido, verificamos que poderíamos ter explorado mais esta situação. Contudo para criar vídeos explicativos válidos, deveria ter planeado numa fase mais inicial do trabalho de forma a rentabilizar esforços nesse sentido e criar recursos temporais para o tratamento da informação.

Relativamente ao interesse global dos professores no tema desenvolvido, podemos verificar de uma forma puramente empírica e baseada nas reacções e questões da assistência durante a acção, que este é um tema que suscita algum interesse. Durante a apresentação, quando abordámos as situações práticas houve uma maior atenção dos participantes, principalmente quando se referenciavam situações através dos vídeos explicativos. Outro factor importante que também nos ajuda a perceber o grau de aceitação para o tema em particular do processo de ensino – aprendizagem nos JDC, foi

a abordagem que alguns colegas nos fizeram posteriormente em que partilharam algumas das suas experiências relativamente à sua prática lectiva.

Quanto à pertinência dos temas na sua globalidade, também foi possível verificar que existem pontos importantes que interessam aos professores em geral, nomeadamente o debate que se deve fazer relativamente ao processo de avaliação dos alunos lesionados nas aulas de EF, a possibilidade de alguns trabalhos de casa serem muito rentáveis no desenvolver de algumas competências importantes e por fim e talvez o assunto que tenha despoletado mais interesse foram as possibilidades de utilização das TIC nas aulas de EF. Este último tema até poderá se extrapolar da área da EF na medida em que está relacionada com uma das preocupações da comunidade educativa na actualidade, que é a necessidade de todos os professores apresentarem algumas competências a nível da informática.

De realçar que as seguintes apreciações têm se baseado em percepções empíricas e em contactos informais com as pessoas. Também é importante considerar que a formalidade não é sinónimo de validade, e portanto podemos ter resultados satisfatórios mesmo sem aplicar os já tradicionais questionários numa fase pós-acção. Aliando este aspecto com a baixa taxa de participação na acção, decidimos não aplicar nenhum questionário.

Apesar de um dos grandes objectivos da acção não ter sido cumprido, ou seja, mesmo com uma taxa de participação de professores da escola muito reduzida, podemos considerar alguns aspectos positivos da acção.

Foi muito importante a presença de um dos elementos do Conselho Executivo numa parte das acções individuais pois constituiu uma oportunidade de valorização e de afirmação do Núcleo de Estágio na escola. Apesar de a professora em causa não se identificar com algumas das especificidades da primeira acção (relacionada com os JDC), foi importante a assistência da acção relacionada com os alunos inactivos, pois abordaram-se questões que dizem respeito á escola na sua globalidade.

Finalmente, podemos afirmar que esta acção constituiu uma excelente oportunidade de desmistificar uma certa imagem que envolve as “acções de formação”, onde a formalidade e os temas “complexos” parecem ter de existir. No nosso entender,

foi importante perceber que uma série de questões que advêm de experiências pedagógicas e que mereçam ser debatidas por vários professores, são com toda a certeza, questões passíveis de serem exploradas numa acção deste tipo.

8. Conclusões

Uma vez que já realizámos várias apreciações finais/gerais ao longo deste trabalho, não iremos repetir essas abordagens. Neste ponto pretendemos sobretudo reforçar alguns pontos que consideramos importantes e que apresentam uma visão mais pessoal acerca de todo o processo.

Gostaríamos de reforçar a ideia de que a formação do professor estagiário não termina com este estágio pedagógico. De facto, e como sublinha Carreiro da Costa (1996, p. 9), “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino”, neste caso leia-se mestrado em ensino. O autor faz questão de “analisar a formação de professores como um grande *continuum* que começa antes mesmo da formação inicial e que permanece em aberto até ao momento da reforma” (1996, p.9). Portanto, é com esta visão de futuro que terminamos este processo, mais do que considerar aquilo que evoluímos, é importante compreender que ainda temos um grande caminho a percorrer.

Esta visão relativamente ao nosso futuro profissional apresenta também muitas incertezas, uma delas, relacionada com a transição da condição de estudantes para a condição de professores. Esta é uma fase problemática, pois aos “professores principiantes pede-se que sejam capazes de assumir e realizar, desde o primeiro dia de trabalho, as mesmas responsabilidades e tarefas que os professores experientes realizam” (Feiman-Nemser 1983, citado por Carreiro da Costa, 1996, p. 10). O mesmo autor baseia-se na investigação ao afirmar que os professores principiantes “não são apoiados e ajudados, muitos questionam a sua capacidade profissional e a sua intenção de continuar na carreira docente” (1996, p.10). Apesar de estas afirmações já terem alguns anos, questionamo-nos acerca do que tem sido feito neste sentido na actualidade. Acreditamos que o Delegado de disciplina e o próprio grupo de EF poderão ter um papel determinante no sentido de contribuir para uma maior integração dos novos professores nas escolas.

Ao longo deste processo de aprendizagem foi possível confirmar a ideia de que existem muitos aspectos que não se “aprendem” nos livros. De facto, a maior riqueza do

estágio pedagógico reside no contacto pessoal com os orientadores e na integração no meio escolar, através dos contactos realizados com os vários actores educativos no sentido de elaborar/organizar as várias actividades propostas.

O PEE foi um documento importante na nossa integração na escola. A sua análise revelou-nos linhas orientadoras essenciais que devem ser equacionadas na operacionalização das actividades de Estágio, pois espelham o tipo de Homem que se pretende formar naquela instituição de ensino. Porém, também reconhecemos que por vezes aquilo que discrimina o PEE pode não ser assumido na prática. No caso da HBG, consideramos que existe uma preocupação real em seguir essas linhas orientadoras e de facto, sentimos ao longo do ano, uma preocupação geral em garantir coerência e controlo nas muitas actividades desenvolvidas pela comunidade escolar.

Ficamos satisfeitos ao afirmar que um dos objectivos inicialmente propostos pelo Núcleo de Estágio foi cumprido, ou seja, conseguimos integrar-nos bem nas dinâmicas da escola, estabelecer contactos com várias pessoas (funcionários, encarregados de educação, professores, gestores/pessoal administrativo), compreendendo um pouco mais a vida escolar. As várias actividades desenvolvidas parecem ter valorizado o Núcleo de Estágio de EF e conseqüentemente a nossa disciplina na escola.

A valorização das actividades sugeridas no estágio, além da prática lectiva, reflecte bem a evolução da nossa percepção do papel do professor da escola. Numa fase inicial concentrávamos os nossos esforços na leccionação das aulas, havendo inclusivamente uma ideia de que o estágio pedagógico deveria ser sobretudo o “treino” dessa vertente que era considerada a mais importante. Mas com o decorrer do processo, fomos descobrindo que ser professor é muito mais do que aquilo que se passa nas aulas, defendendo uma coerência global nas várias acções a realizar. As várias vertentes do estágio pretendem demonstrar essa situação, sendo que hoje devemos valorizar ainda mais sua importância no plano de estudos e na formação de um professor eclético, numa escola que se pretende diferente.

Também importa referir que actualmente parece que se vive num período de grande desvalorização da profissão docente. De facto, parece existir um sentimento comum de grande descrença nesta actividade, sendo que o nosso sistema de ensino não

motiva/valoriza quem apresenta bons desempenhos pedagógicos. Contudo, apesar desta conjectura nada apelativa ao ingresso na profissão, tivemos o privilégio de conhecer alguns professores participativos na vida da escola, humildes e extremamente motivados em desempenhar um trabalho de qualidade. Este contacto foi muito interessante para nós, enquanto estagiários, pois “infectou-nos” com uma dose de optimismo e esperança.

Terminamos este processo valorizando a disciplina de EF e seu papel na transformação dos alunos. Contudo, também pudemos verificar no terreno, através da nossa actividade de integração no meio e das acções científico – pedagógicas realizadas, que parecem existir ainda muitas possibilidades no sentido de melhor operacionalizar a EF. Compreendemos a necessidade de rentabilizar as nossas futuras aulas no sentido de valorizar a nossa disciplina e contribuir para uma qualidade de ensino, pois esta é também “uma forma de justiça social” (Carreiro da Costa, 1996).

Contudo, neste processo tivemos a oportunidade de equacionar o que significa a escola para alguns professores. Devido à estabilidade económica que o meio escolar oferece em comparação com outros sectores (o federado, por exemplo), parecem existir professores que leccionam não tanto por realização pessoal ou vocação, mas sobretudo por subsistência e procura de uma qualidade de vida melhor (afirmações com base em indicadores puramente empíricos que resultam de conversas informais e transparecem em algumas notícias actuais). Porém também verificamos actualmente que existem escolas, e um sistema educativo (em geral), que possibilita aos professores investir em tarefas que poderão ir de encontro às suas motivações e interesses mais pessoais. Através do desenvolvimento de projectos válidos e “sustentados”, os professores poderão reduzir o seu tempo horário de leccionação, no sentido de ocupá-lo com outras tarefas. Os núcleos de Desporto Escolar, os vários clubes extracurriculares, e/ou outras actividades são boas alternativas para os professores se sentirem mais realizados profissionalmente. Desta forma criamos escolas mais dinâmicas, globais e multifacetadas, existindo muitas possibilidades de intervenção pedagógica.

Foi dito, logo numa fase inicial, que o Estágio deveria ser encarado como um todo, como um processo global. Contudo, confessamos algumas dificuldades em funcionar dessa forma. De facto, na nossa sociedade, apesar do reconhecimento aparentemente consensual da importância do ecletismo na formação dos alunos

(referidos agora no âmbito acadêmico) parece existir ainda uma tendência em privilegiar a abordagem parcelar, somando várias partes. Consideramos que caminhamos cada vez mais para a uma lógica de conjunto dinâmico entre as partes, equacionando as suas relações, mas actualmente ainda existem algumas resistências/dificuldades em privilegiar processos verdadeiramente globais. Podemos realizar uma analogia com as orientações do PNEF na abordagem das matérias por etapas. Existem indicações para o tratamento das matérias em conjunto, utilizando a EF como um todo (não operacionalizando vários “blocos” de matérias isoladamente), contudo, tendo em conta as informações obtidas na nossa acção científico – pedagógica colectiva, também existe uma certa dificuldade e um sentimento de novidade em funcionar dessa forma, isto apesar de estas indicações já apresentarem cerca de uma década.

Em tom de conclusão, podemos afirmar que este processo se traduziu numa evolução a vários níveis, não só a nível técnico/pedagógico (com a noção de que ainda existe muito para evoluir), mas também a nível pessoal. Nunca nos tínhamos visto como educadores, como indivíduos com um papel “significativo” na formação de outras pessoas. Esta responsabilidade, quando assumida, conduziu a mudanças interessantes na nossa abordagem com os alunos e não só, passámos a analisar com uma maior frequência as consequências das nossas acções, em contexto de aula e fora dela.

9. Recomendações/sugestões

Uma sugestão, neste caso mais uma questão/dúvida relativamente ao Mestrado de ensino na sua globalidade, relaciona-se com a possibilidade de existir uma componente mais prática no primeiro ano de formação. Propomos que se equacione a seguinte situação baseando-nos no argumento de Russell (1988), citado por Carreiro da Costa (1996, p. 23), que nos alerta para o facto de que a “perspectiva tradicional (formação teórica primeiro e formação prática depois) pode gerar grande confusão e insatisfação nos estudantes-professores, uma vez que têm dificuldade em valorizar os conhecimentos teóricos, criando-se assim condições para que os esqueçam rapidamente a favor de uma prática não reflexiva, imitando as rotinas e os procedimentos dos seus antigos professores”.

Uma outra sugestão, diz respeito a uma proposta para uma actividade de natureza científico - pedagógica colectiva ou individual (dependendo da expressão que queiramos lhe dar), nomeadamente a análise da possibilidade de criação de um clube escola na HBG. Esta sugestão nasce com base em alguns indicadores presentes no PEE, sobretudo a vontade de “envolver toda a comunidade no mundo da vida da Escola, numa perspectiva de torná-la mais dinâmica e responsável para com a sociedade em que está inserida”; e “responder às necessidades da Escola e da realidade social em que se insere, incrementando a relação Escola-meio” (PEE, 2007/2011, p. 54). Esta possibilidade também estaria relacionada com a implementação de estratégias de apoio aos alunos com “dificuldades de integração, a nível económico, disciplinar e de aprendizagem”, numa lógica de rentabilização das excelentes instalações para a prática desportiva presentes na escola (PEE, 2007/2011, p. 56).

Finalmente e de uma forma mais operacional, sugerimos que se equacione a definição de datas limites, ou balizamentos temporais, para a realização das diferentes actividades do estágio. Esta proposta nasce da dificuldade que existiu na definição de temáticas a abordar e no cumprimento de “prazos” das primeiras actividades do ano lectivo o que acabou por influenciar todas as outras. Não defendemos que essas datas sejam idênticas para todos os núcleos de estágio, pois estes apresentam intencionalidades e contextos diferentes, apenas sugerimos uma definição prévia em cada núcleo. Por outro lado, também reconhecemos que a “imposição” de prazos por si

só poderá não ser o caminho a seguir. Compreendemos que a formação dos professores estagiários não deverá valorizar (apenas) a reprodução de metodologias, sendo que o processo de discussão e estabelecimento de estratégias, neste caso de limites temporais e momentos de intervenção, poderá ser importante no desenvolvimento de uma capacidade de produção e sentido crítico.

10. Referências bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Beighle, A. Morgan, C. & Pangrazi, R. (2004). *Using Pedometers in Elementary Physical Education. Teaching Elementary Physical Education*. Human Kinetics Publishers.
- Bom, L. et al., (2001). Programa de Educação Física do Ensino Básico, 3ºCiclo.
- Bom, L. et al., (2005). Programa de Educação Física do Ensino Básico, 2ºCiclo.
- Bom, L. et al., (1990). Dossier - A elaboração do projecto de programas de educação física. *Revista Horizonte*, VI, nº 35.
- Camacho, S. (2007). *Caracterização das Actividades Desportivas Abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas Escolas do 3ºCiclo da RAM*. Monografia, Universidade da Madeira, Funchal.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Dinis, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Darst, C., Darst, P. & Johnson, T. (2006). *Ideas to Promote Physical Activity With Your Students. Teaching Elementary Physical Education*. Human Kinetics Publishers
- Ebbeling, C., Pawlak, D., Ludwig, D. (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *Lancet*, 360: 473-482.
- Fiorentino, L. (2005). *Use of Technology to Observe and Assess Physical Play. Teaching Elementary Physical Education*. Human Kinetics Publishers.
- Freitas, D. (2001). *Crescimento Somático, Maturação Biológica, Aptidão Física, Actividade Física e Estatuto Sócio-económico de Crianças e Adolescentes Madeirenses: O Estudo de Crescimento da Madeira*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.
- Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: Edições FMH (2ª Edição Revista).

- Garganta, J. (1995). *O Ensino dos Jogos Colectivos*. Amândio Graça e José Oliveira. Edições CEJD FCDEF-UP.
- Gouveia, E. et al., (2010). *Sobrepeso e obesidade, o estudo de crescimento da madeira*. Universidade da Madeira e Universidade do Porto.
- Gouveia, E. (2007). *Excesso de peso e obesidade na criança e no adolescente madeirense*. Associação com a actividade física, aptidão, maturação biológica e estatuto sócio-económico. Madeira: Funchal. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira.
- Gouveia, E. (2009). Apontamentos das aulas de Didáctica Específica de Ginástica. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.
- Gouveia, E. et al., (2007). Actividade física, aptidão e sobrepeso em crianças e adolescentes: o estudo de crescimento da Madeira. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo*, 21, nº2, 95-106.
- Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física. Concepção de uma Unidade Didáctica. *Horizonte*, I, nº3, 91-95.
- Lisa et al., (2007). Preventing Obesity and Increasing Aerobic Fitness with Heart Rate Monitors in PE Class: Initial Findings. *Illinois Journal*.
- Lopes, H. (2009). Aulas de Didácticas Específicas - Desportos de Combate. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.
- Martins, A. (2008). *Caracterização dos Horários da Disciplina de Educação Física Nas Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira*. Monografia, Universidade da Madeira, Funchal.
- Ministério da Saúde (1997). *A Saúde dos Portugueses*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Projecto Educativo de Escola (2007). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.
- Prudente, J. & Pereira, B. (2008). Apontamentos das aulas de Didácticas Específicas dos Jogos Desportivos Colectivos. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.
- Reboul, O. (2001). *A filosofia da Educação*. Edições 70.

- Rodrigues, L. (2008). Apontamentos das aulas de História e Filosofia, Ciências da Educação I. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.
- Rosado, A. (s.d.). Modelos de leccionação em Educação Física. Retirado a 25 de Março de 2010, de http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm.
- Sena Lino, L. (2008). Apontamentos das aulas de Pedagogia do Desporto. Licenciatura em Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira.
- Serrão, R. (2008) *O “falso” ecletismo da Educação Física e a iniciação à prática desportiva – Estudo exploratório nas escolas do 2º ciclo do ensino básico da RAM*. Monografia, Universidade da Madeira, Funchal.
- Tavares, F., & Graça, A. (2004). *O basquetebol e a pedagogia de Hermínio Barreto*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

ANEXOS

A.Prática lectiva - Plano anual (2ºetapa: desenvolvimento de novas aprendizagens)

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA

PLANO DE TURMA 2

ANO LECTIVO 2009/2010

2ª ETAPA: DESENVOLVIMENTO DE NOVAS APRENDIZAGENS											
DATA	4 - 24 Novembro	25Nov - 17Dez	AVALIAÇÃO 1º PERÍODO	4-22Janeiro	25 -12Fev	18Fev - 10Mar	11Mar - 14Abr	AVALIAÇÃO 2º PERÍODO			
INSTALAÇÃO	C. Balneários	Poli2		Ginásio	Poli3	Poli1	Pavilhão				
MATÉRIAS CONTEÚDOS	Jogos pré-desportivos Voleibol Badminton Coordenação Motora Manipulação da bola Orientação	Jogos pré-desportivos Voleibol Badminton Futebol Basquetebol Atletismo (corridas)		Ginástica de solo Ginástica de aparelhos Ginástica rítmica Dança	Futebol Basquetebol Atletismo (corridas) Luta	Patinagem Voleibol Badminton Ténis -de-mesa	Ténis-de-mesa Atletismo (saltos e lançamentos) Futebol ou Basquetebol Voleibol		Introdução aos princípios de jogo Respeito pelas regras e pelos colegas Consolidação de rotinas de trabalho	Coordenação Motora Equilíbrio Flexibilidade Noção de Ritmo Expressão corporal Ganho de rotinas de trabalho autónomo Desmistificar o contacto físico rapazes/raparigas	Coordenação Motora Princípios de jogo Trabalho de equipa Respeito pela integridade física do parceiro Atitude de experimentação e diálogo com o corpo

C.Prática lectiva – Unidade Didáctica nº3

Caracterização dos recursos

Recursos Temporais:

Quadro 1 – Calendário da Unidade Didáctica

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

Legendas:

	Dias das aulas de EF (UD3)
	Fim-de-semana
	Festa de Carnaval
	Férias

Quadro 2 – Calendarização da Unidade Didáctica

Dia	Local	Duração	Nº de sessões	Duração	Duração Total
3ª Feira	Poli 3	45'	3	(45'x3) 2h15	11h45
6ª Feira	Poli 3	90'	2	(90'x2) 3h00	
3ª Feira	Poli 1	45'	3	(45'x3) 2h15	
6ª Feira	Poli 1	90'	3	(90'x3) 4h15	

Recursos Espaciais:

- Poli 1;
- Poli 3.
- Instalação alternativa: Sala de aula

Recursos Humanos:

- 26 Alunos;
- 3 Professores;
- Funcionárias do Ginásio.

Recursos Materiais:

Os recursos materiais que se seguem são uma listagem do material existente na escola que, mediante as matérias a abordar, poderá ser utilizado.

Material da Arrecadação:

- 101 Bolas de Basquetebol
- 32 Bolas de Futebol
- 66 Bolas de Voleibol
- 19 Bolas Soft Volei
- 11 Bússolas
- 13 Patins em linha
- 14 Patins rodas paralelas
- 47 Raquetes badminton
- 28 Volantes badminton
- 21 Raquetes ténis de mesa (em mau estado)
- 6 Bolas ténis de mesa
- 5 Conjuntos redes ténis mesa
- 25 Cones azuis
- 12 Cones pequenos plásticos (novos)
- 71 Fitas distintivas várias cores para jogo

Quadro 3 – Distribuição das matérias pelas instalações atribuídas

Poli 3	Poli 1
25 Jan – 12 Fev	18 Fev – 10 Mar
<u>Parte Inicial:</u> Atletismo (corridas) / Luta	
Futebol; Basquetebol	
Orientação	Patinagem; Ténis-de-mesa; Voleibol; Badminton

Prioridades de desenvolvimento

Para a operacionalização desta unidade didáctica é importante ter uma visão colectiva e grupal da turma em relação às necessidades de desenvolvimento, só assim podemos caminhar no sentido das competências programáticas para o 2º ciclo. Nesta fase devemos analisar a turma com base nas avaliações diagnósticas no início do ano lectivo, bem como no registo diário do professor das aulas anteriores, para que possamos traçar um perfil de turma e identificar alguns casos críticos se for necessário.

Regra geral a turma apresenta um nível de desempenho motor muito positivo existindo apenas 2/3 casos de alunos críticos a esse nível. Perante este cenário, prevê-se que os objectivos programáticos relacionados com as performances motoras sejam perfeitamente alcançados com algum treino, portanto a prioridade recai nas questões relacionadas com as atitudes, valores e domínio cognitivo sobre as matérias.

No quadro abaixo combinamos informações referentes à etapa de avaliação diagnóstico com informações adquiridas com o decorrer das aulas das unidades didácticas anteriores com o objectivo de resumir informações que poderão ser pertinentes na abordagem das matérias.

PRIORIDADES DE DESENVOLVIMENTO/avaliação diagnóstico				
Alunos que necessitam > acompanhamento	Matérias que deverão ser mais trabalhadas	Capacidades que necessitam atenção especial	Considerações gerais	Alunos com bons níveis de desempenho
	Atletismo, Ténis-de-mesa (exercícios de coordenação)	Coordenação Motora	Não juntar sempre o grupo com os alunos menos proficientes, parece agravar a sua desmotivação nas aulas.	
	Futebol	Domínio do objecto de jogo e capacidade decisória	Poderão ter que passar por algumas situações mais analíticas mas o principal é desenvolver o jogo reduzido	
	Futebol, Basquetebol e Voleibol	Respeito pelas falhas dos colegas, pelas regras de jogo e companheirismo	Estes alunos apresentam mais dificuldades a este nível quando formam grupos homogéneos em situações de jogo com alguma competitividade	
	Desenvolvimento das capacidades motoras	Flexibilidade	Esta capacidade foi bastante trabalhada na rotação do Ginásio sendo importante dar alguma continuidade	
	Jogos de atenção; Atletismo (estímulos)	Atenção, concentração, capacidade de absorver informação durante a instrução	Separar estes alunos e utilizar perguntas nos momentos de instrução	
	Patinagem	Coordenação Motora, Equilíbrio	Ver questão dos patins: relembrar que quem tem deve trazer pois os patins da escola estão em más condições	

O voleibol é uma matéria que constitui uma prioridade de desenvolvimento geral para a turma, pois pelas suas especificidades técnicas (não são naturais e comuns, com algumas dificuldades de transferência de aprendizagens), quer pelo nível inicial normalmente demonstrado pelos alunos do 5º ano de escolaridade, deve ser abordada intensamente de forma a garantir evoluções significativas e assim não comprometer o alcançar das metas definidas para o fim do ciclo. Portanto, sempre que possível terá um conteúdo frequente nas aulas. Porém, excepcionalmente, devido às condições naturais (vento, sol, chuva) não está planeada a sua abordagem no P3, rentabilizando esta instalação para outras matérias.

Matérias a leccionar/Orientações metodológicas

Quanto aos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), abordaremos o Futebol, Basquetebol e Voleibol, sendo que as primeiras duas modalidades referidas serão trabalhadas de forma idêntica e simultânea devido às suas semelhanças em termos de dinâmicas e princípios de jogo, pelo que também pretendemos, desta forma, potenciar nos alunos uma transferência de aprendizagens quer a nível motor, quer a nível motor quer a nível cognitivo metodológico.

Já o Voleibol, apesar de estar enquadrado nos JDC, no nosso entender, é uma modalidade que no 5º ano devido às competências demonstradas pelos alunos (realizam sobretudo jogo 1x1), na sua essência apresenta mais semelhanças com os Desportos de Confrontação Directa (DCD) do que os JDC. Portanto, na sua abordagem não estaremos a desenvolver aspectos relacionados com os JDC mas sim, sobretudo relacionados com os DCD. Esta situação leva-nos a trabalhar esta matéria com uma forte ligação com o Badminton, visto que os sistemas de competição são relativamente os mesmos e a nível de operacionalização das aulas rentabilizamos os mesmos materiais e tempos de organização.

Relativamente aos Desportos Individuais (DI) abordaremos o Atletismo (corridas) e a Patinagem. No Atletismo abordaremos apenas as corridas de velocidade, potenciando uma compreensão dos principais critérios de êxito envolvidos. As estafetas serão uma forma de potenciar competências a esse nível, fomentando também o trabalho de equipa. Esta matéria poderá ser trabalhada nas fases iniciais das aulas, fomentando uma preparação neuro-muscular dos alunos integrando também conhecimentos e aprendizagens importantes, será também uma forma de trabalhar a coordenação motora geral (garantindo uma continuidade no trabalho dessa capacidade).

A patinagem é uma matéria importante na medida em que trabalha conteúdos fundamentais como a coordenação, o equilíbrio e a auto-confiança, mas também porque se o aluno for empenhado

e tiver alguma pré-disposição motora os resultados tendem a aparecer com alguma notoriedade, potenciando a auto-estima. Esta matéria será abordada apenas no P1, devido a questões que se prendem com as especificidades da instalação (paredes e vedações que podem ser utilizadas na iniciação aos patins).

O Ténis-de-mesa e o Badminton são modalidades de confrontação directa (DCD) e serão abordadas a diferentes níveis devido à etapa de aprendizagem alcançada pelos alunos e ao tempo de abordagem nas aulas. Como o Badminton já foi trabalhado em aulas anteriores, subentende-se que os alunos já possuam um conjunto de competências que facilitem a sua abordagem. Já no caso do Ténis-de-mesa, nunca foi trabalhado nas aulas e na avaliação diagnóstico foi possível verificar algumas lacunas no controlo a manipulação do objecto de jogo. Portanto, no P1 pretende-se trabalhar estes aspectos de forma a criar condições prévias para os alunos rentabilizarem as mesas para o jogo (com alguma qualidade) na instalação seguinte, o Pavilhão (que possui várias mesas).

Relativamente à Orientação (Desportos de Exploração da Natureza), entendemos que é uma matéria que poderá ser facilmente interligada com outras matérias de carácter teórico e que também devem ser abordadas nas aulas de EF (conhecimentos sobre os órgãos envolvidos no movimentos, adaptações do organismo ao esforço, etc). As pistas nos locais específicos poderão estar relacionadas com esses conteúdos ou outros, consoante aquilo que quisermos desenvolver nos alunos.

Em relação aos Desportos de Combate (DC), abordaremos a Luta de uma forma muito inicial assentando fundamentalmente em questões relacionadas com a desmistificação de uma série de conceitos normalmente relacionados com as lutas e combates mediáticos. Pretendemos também estimular uma atitude de diálogo e estudo do colega, sempre numa lógica de respeito pela sua integridade física.

Outra matéria a abordar nas aulas será o conhecimento teórico de uma série de questões relacionadas com o corpo humano, como por exemplo a identificação dos órgãos mais importantes envolvidos no movimento, a compreensão e conhecimento de algumas adaptações do organismo ao esforço físico, entre outros. Estes conteúdos poderão ser trabalhados de uma forma mais prática e integrada com outras matérias, ou por outro lado, numa aula alternativa, numa instalação diferente, se as condições climatéricas não permitirem a permanência ou a prática no P3.

Objectivos para a UD/Conteúdos a abordar

Matérias	Objectivos Específicos	Conteúdos a abordar/ Componentes críticas
Voleibol (Prioridade de desenvolvimento)	<p>Competências de Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em sustentação de bola 1+1, utiliza as acções motoras + indicadas consoante a trajectória da bola - Sustentação de bola 2+2 - Jogo 1x1, com serviço por baixo <p><u>Mais Proficientes:</u> Jogo 2x2 com serviço por baixo</p>	<p><u>Passé (toque de dedos):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Braços semi-flectidos; - Mãos em concha à altura da cabeça - Palmas das mãos voltadas para cima; - Dedos afastados; <p><u>Manchete:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Braços unidos e em extensão; - Envolve as mãos com os polegares juntos e paralelos; - Bola contacta com o antebraço; <p><u>Serviço por baixo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma mão segura a bola e o braço livre vai atrás para balanço; - Bate com a palma da mão e à altura da cintura; - Um pé à frente do outro; <p>Jogo 1+1/2+2</p>
Badminton	<p>Competências de Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executa a pega universal - Em sustentação 1+1 coloca o volante ao alcance do colega - Desloca-se consoante a trajectória do passe <p><u>Mais Proficientes:</u> - Jogo 1x1</p>	<p><u>Batimento por cima:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar em trajectórias altas; - Batimento contínuo por cima da cabeça e à frente do corpo; <p><u>Batimento por baixo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar em trajectórias abaixo da cintura; - Mov contínuo para cima e para a frente; <p><u>Serviço por baixo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Batimento abaixo da linha da cintura; - Lança o volante para cima e na vertical e executa um batimento por baixo;
Basquetebol	<p>Competências de Acção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recebe a bola com controlo - Enquadra-se de acordo com as movimentações dos colegas - Desmarca-se para receber a bola - Marca um adversário predefinido - Desloca-se para o alvo do jogo para passar ou finalizar <p><u>Mais Proficientes:</u> - Tenta interceptar os passes - Procura finalizar rapidamente</p>	<p>Condução de bola Finalização Jogo reduzido condicionado Jogo reduzido sem condicionamentos</p>
Futebol (Prioridade de desenvolvimento)		

Orientação	Competências de Acção - Realiza um percurso dentro da escola desenvolvendo a noção de orientação - Capacidade de identificar onde está - Capacidade de encontrar um caminho de um ponto para outro	- Peddy-paper - Caça ao tesouro
Patinação	Competências de Acção - Realiza um percurso que combina várias habilidades - Deslocar-se entre obstáculos em equilíbrio e segurança <u>Mais proficientes:</u> - Utilizar as habilidades em jogos de perseguição e estafetas Competências das atitudes (específicas) - Cooperar com os colegas admitindo indicações e é capaz de lhes dar indicações ele próprio - Preserva a sua segurança e a dos colegas	- Arrancar para patinar - Patinar para a frente com impulso alternado dos pés - Deslizar em quatro - Curvar com os pés paralelos - Slalom entre obstáculos
Ténis-de-mesa	Competências de Acção - Controla o objecto de jogo através de batimentos sucessivos com a raquete	- Trabalho de coordenação motora específica utilizando vários tipos de batimentos na bola
Luta	Competências de Acção - Capacidade de compreender a relação entre o ponto de aplicação de forças e o desequilíbrio do corpo Competências das atitudes (específicas) - Respeitar a integridade física dos colegas, mesmo à custa da sua própria vantagem	- Jogos de aplicação de forças - Jogos de esquivas - Jogos de desequilíbrios
Atletismo	Competências de Acção - Efectua uma corrida de velocidade (40 m), com partida de pé.	- Trabalho de coordenação motora - dissociação de movimentos - Velocidade de reacção
Conhecimentos Teóricos	- Interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a actividade física (frequência cardíaca, frequência respiratória e sinais exteriores de fadiga). - Compreende as relações entre o exercício físico, a recuperação, o repouso e a alimentação, na melhoria da Aptidão Física.	- Frequência cardíaca em repouso - Frequência cardíaca em exercício - Frequência respiratória

Competências transversais às matérias

As competências relativas ao conhecimento das matérias e às atitudes e comportamentos nas aulas são consideradas globais para os alunos, independentemente da matéria a abordar.

Competências do Conhecimento:

- Conhece o objectivo e as regras do jogo/matéria
- Conhece o modo e execução das principais acções

Competências de Atitudes

- Coopera com os companheiros, em todas as situações
- Aceita as decisões da arbitragem

Dadas as especificidades de determinadas matérias, privilegiam-se outros aspectos para as atitudes, como é o caso da Luta e da Patinagem onde se tornam fundamentais as questões da segurança e o respeito pela integridade física dos colegas.

Banco de exercícios

Atletismo	
CORRIDAS	
Exercício	Variantes
Alunos dispostos ao longo da linha lateral. Skippings: <ul style="list-style-type: none">• Baixo• Médio• Alto (Apoio no terço anterior do pé; tronco direito; braços descontraídos e coordenados; subida dos joelhos)	- Estímulos da partida: apito, palma, gesto - Posição inicial: de pé, sentado, deitado - Dissociação dos movimentos da corrida
Alunos dispostos ao longo da linha lateral executam uma corrida rápida	- Individualmente - Jogos de perseguição - Jogos de estafetas - Estímulos da partida: apito, palma, gesto - Posição inicial: de pé, sentado, deitado

Futebol e Basquetebol

PROGRESSÃO

Exercício	Variantes	Esquema
Alunos distribuídos ao longo do campo, na linha lateral. Conduzir a bola de forma controlada até uma linha pré-definida	<ul style="list-style-type: none"> - Aos pares - Individualmente - Pé direito, esquerdo, alternando - Finalizar no final do percurso - Bola de futebol, basquetebol 	
Alunos distribuídos ao longo do campo aos pares. Metade tem bola e a outra metade não. Os alunos com bola colocam-se 1m à frente do colega. Ao apito tentar conduzir a bola e chegar até à linha pré-definida sem ser tocado.	<ul style="list-style-type: none"> - Conduz com o pé/mão direito, esquerdo - Bola de futebol, basquetebol - Variar estímulos – apito, palmas, gesto 	
Jogo: alunos distribuídos pelo campo, metade com bola e metade sem bola. Os alunos com bola tentam fugir dos que não têm e quem perder a bola tem que procurar outra para si. A cada 1' o professor pára para constatar quem tem e quem não tem bola.	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir o espaço do jogo - Bola de futebol, basquetebol - Limitar contactos (ex. rapazes não podem tirar a bola às raparigas) 	


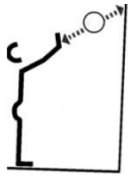
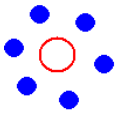
PASSE E RECEPÇÃO

Exercício	Variantes	Esquema
Jogo do Ratinho Os jogadores da equipa tentam dar um maior nº de passes entre si, sem que a bola seja interceptada pelo ratinho.	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço delimitado - Limitar o nº de toques (+ proficientes) - Troca de ratinho por tempo, por nº de intercepções - Bolas de basquetebol, futebol 	
Os alunos formam 2 filas, tendo entre elas 2 pinos. O aluno contorna os pinos e passa a bola para o aluno da fila da frente. Após o passe os alunos ocupam o final da outra fila.	<ul style="list-style-type: none"> - Bola de basquetebol/futebol - Aos pares, grupos de alunos 	

FINALIZAÇÃO




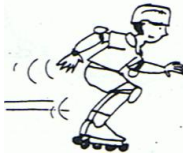
Concurso de Remates/Lançamentos: Em grupos, os alunos finalizam o máximo de vezes que conseguirem. O 1º grupo que conseguir converter 5 remates/lançamentos com eficácia grita 5 e todos mudam de alvo (rodando no sentido dos ponteiros do relógio)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar guarda-redes, defesas - Bolas de basquetebol, futebol - Nº de lançamentos/remates 	
Aos pares, passar a bola ao colega e deslocar-se para a receber de novo. Executar o remate/lançamento para o	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas de basquetebol, futebol - Variar os pares 	


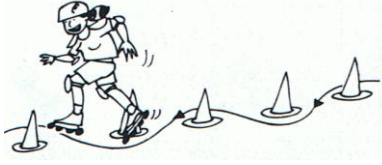
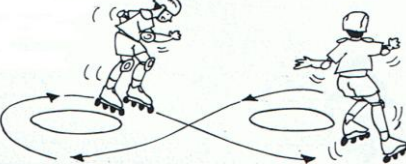
alvo definido.		
JOGO REDUZIDO E/OU CONDICIONADO		
<p>Ao receber a bola deve enquadrar-se com a baliza/cesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se tem o alvo ao seu alcance deve rematar • se tem espaço livre à frente deve progredir no terreno • se tem um colega desmarcado em melhores condições de finalizar deve passar a bola 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo 3 X 3 + 2A - Jogo 4 X 4 (incluindo GR) 	

Voleibol		
TOQUES DE DEDOS		
Exercício	Variantes	Esquema
<ul style="list-style-type: none"> • Toques de dedos para o ar, dar número máximo de toques 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente - Aos pares - Variar toques baixos, toques altos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Toques de dedos para a parede 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente - Aos pares - Bola ressalta no chão - Bola não ressalta no chão 	
<ul style="list-style-type: none"> • Batimentos alternados na parede e para o ar 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente - Aos pares - Alternar toque de dedos com manchete 	
<ul style="list-style-type: none"> • Toque de dedos em grupo num círculo. Ao 10º toque tentam acertar num arco que se encontra no centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternar toque de dedos com manchete 	
<ul style="list-style-type: none"> • Toque aos pares na rede, número máximo de toques 	<ul style="list-style-type: none"> - Bola ressalta no chão - Bola não ressalta no chão - 1+1 - 2+2 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aos pares realiza 3 toques em controlo e ao 4º toque passa a bola ao colega 	<ul style="list-style-type: none"> - Bola ressalta no chão - Bola não ressalta no chão - 1+1 - 2+2 	
As tarefas acima descritas poderão ser ajustadas e utilizados para exercitar a manchete e o serviço por baixo.		
<ul style="list-style-type: none"> • Jogo 1x1 ou 2x2 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Toques obrigatórios para controlar a bola - Variar o número de toques de controlo da bola - Variar o sistema de competição 	


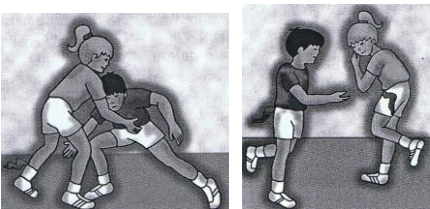
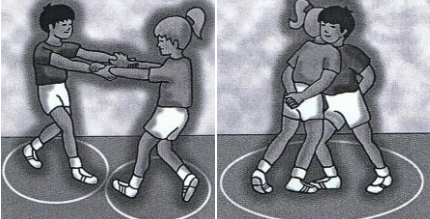
	mediante os comportamentos desejados. Ex: ponto adquirido através do serviço por baixo vale 2 pontos.	
--	---	--



Badminton	
Exercício	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> Toques consecutivos individualmente 	<ul style="list-style-type: none"> Variar toques baixos, toques altos Toques no sítio, toques em deslocamento
<ul style="list-style-type: none"> Toques consecutivos aos pares (1+1) 	<ul style="list-style-type: none"> Nº de toques de controlo Espaço de jogo Altura da rede
<ul style="list-style-type: none"> Jogo 1x1 	<ul style="list-style-type: none"> Nº de toques de controlo Espaço de jogo Altura da rede

Patinagem		
Exercício	Variantes	Esquema
<ul style="list-style-type: none"> Marchar 	<ul style="list-style-type: none"> Sem ajuda Com ajuda 	
<ul style="list-style-type: none"> Com ajuda, tentar deslizar impulsionando alternadamente cada perna. O colega apoia nas mãos e ajuda a equilibrar 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio com 2 mãos, colega vai à frente Apoio com uma mão, colega vai ao lado 	
<ul style="list-style-type: none"> Deslizar 3x impulsionando alternadamente cada perna e agachar-se 	<ul style="list-style-type: none"> Variar nº de deslizamentos 	
<ul style="list-style-type: none"> Deslizar em linha recta 		

<ul style="list-style-type: none"> • Deslizar com obstáculos afastados lateralmente 		
<ul style="list-style-type: none"> • Slalom 	<ul style="list-style-type: none"> - Pinos mais juntos, afastados - Contornar pinos com uma perna de cada lado (em 8) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Contornar obstáculos em oito 	<ul style="list-style-type: none"> - Pinos mais juntos, afastados 	

Luta

Luta		
Exercício	Variantes	Esquema
<ul style="list-style-type: none"> • Tocar nos joelhos ou tornozelos do colega. Ganha quem conseguir alcançar primeiro 5 toques 	<ul style="list-style-type: none"> - Nº toques - Parte do corpo 	
<ul style="list-style-type: none"> • Um aluno tem uma fita presa na cintura e o outro tenta tirá-lo. Depois trocam de funções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Variar posição da fita - De pé, de joelhos ou de gatas - Competição por nº de vezes que conseguem retirar a fita - Competição por tempo (15'') - Os 2 alunos têm fita 	
<ul style="list-style-type: none"> • Puxar ou empurrar o colega, para o fazer sair de um espaço pré-definido 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar várias partes do corpo - Tentar apenas que o colega se desequilibre - Pés fixos e paralelos - Ponto de aplicação da força nas mãos 	

<ul style="list-style-type: none"> Um aluno de gatas e o outro colocado de frente com as mãos assentes nas suas costas. O que está de pé tenta colocar-se de lado para controlar o adversário pela cintura e o aluno que está no solo roda tentando manter-se de frente para impedir o colega de alcançar o seu objectivo. 		
<ul style="list-style-type: none"> Alunos com as mãos nos ombros e com um joelho apoiado no solo. Ambos têm o objectivo de derrubar o companheiro e virá-lo de costas 		

Ténis-de-mesa	
COORDENAÇÃO MOTORA/DOMÍNIO DO OBJECTO DE JOGO	
Exercício	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> Máximo de toques sucessivos com a raquete 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuais, a pares - Toques para o ar, toques para o chão ou alternados - Alternar a face da raquete - Altura da bola - Mão esquerda, mão direita - De pé, sentados, deitados - Olhos abertos, olhos fechados - Enviar bola contra a parede, contra metade da mesa na vertical
1+1	
Exercício	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> Máximo de toques sucessivos para o colega 	<ul style="list-style-type: none"> - Toques no chão, na mesa, por cima do banco sueco - Sem ressalto da bola no chão - Alternar a face da raquete - Toques alternados para a parede
JOGO 1X1	
Exercício	Variantes
<ul style="list-style-type: none"> Jogo 1x1 	<ul style="list-style-type: none"> - Competição por tempo - Competição por nº de pontos

Avaliação

A avaliação terá por base o tempo dispendido e a profundidade de abordagem das matérias previstas para esta UD, dando assim, mais relevância às áreas que apresentam uma prioridade de desenvolvimento para os alunos, de forma a abordar de competências fundamentais tendo em conta

as características da turma e os objectivos programadas para o 2º ciclo. Portanto, a ponderação das matérias é a seguinte (apenas em relação ao domínio cognitivo – metodológico):

- Atletismo – 10%
- Badminton – 5%
- Basquetebol – 20%
- Futebol – 20%
- Luta – 10%
- Orientação – 5%
- Patinagem – 5%
- Ténis-de-mesa – 5%
- Voleibol – 20%

D.Prática Lectiva - Balanço da Unidade Didáctica nº3

Matérias abordadas

Nesta UD os recursos espaciais disponíveis eram o Poli3 e o Poli, contudo, pela paragem das aulas durante uma semana devido ao temporal do dia 20 de Fevereiro, bem como à necessidade de continuar na abordagem de alguns conteúdos previstos para fase, a UD alongou-se até ao final do 2ºPeríodo rentabilizando também o Pavilhão para as aprendizagens previstas.

Portanto, em comparação com o planeamento anual a alteração mais marcante foi a não abordagem do Badminton e Atletismo (relativamente aos saltos e lançamentos), e a diminuição do trabalho previsto para a Patinagem. Estas matérias poderão ser mais trabalhadas no 3ºPeríodo de forma a garantir o desenvolvimento das competências previstas. O seguinte quadro pretende esclarecer quais as matérias que acabaram por ser abordadas nesta UD fazendo uma referência às instalações utilizadas.

Poli 3	Poli 1	Pavilhão
25 Jan – 12 Fev	18 Fev – 10 Mar	11 Mar – 14 Abr
Atletismo (corridas)	Atletismo (corridas)	Ténis-de-mesa
Luta	Luta	Voleibol
Basquetebol e Futebol	Basquetebol e Futebol	Patinagem
Orientação	Voleibol	
	Ténis-de-mesa	

Objectivos propostos/objectivos alcançados

Se por um lado existiram objectivos que foram amplamente trabalhados e consequentemente alcançados, por outro, existiram alguns objectivos não foram conseguidos.

No caso do Badminton, esta não foi uma matéria aborda, portanto os objectivos previstos terão de ser equacionados para as próximas aulas. Porém, também é verdade que as necessidades dos alunos relativamente às competências essenciais a alcançar devem ser encaradas numa lógica de ciclo, ou seja, o 5º e 6º ano compõem um período importante para o desenvolvimento de competências num processo contínuo e a médio prazo. Esta premissa faz com que também seja uma forte possibilidade deixar o Badminton para abordar no próximo ano lectivo, até porque, pelas análises das aulas do 1ºPeríodo, não existem dificuldades graves, sendo que inclusivamente, a maior

parte dos alunos consegue garantir a sustentação do objecto de jogo em situação 1+1, que é o principal objectivo para o 5º ano.

Relativamente ao Atletismo, as corridas foram trabalhadas utilizando situações práticas exclusivamente relacionadas com a velocidade. Nesta área, os alunos alcançaram os objectivos propostos, com maior ou menor rigor técnico. Já em relação aos saltos e lançamentos, deverão ser abordados no 3º Período, uma vez que não foram leccionados nesta UD.

Na Luta, os princípios básicos que pretendíamos abordar foram conseguidos. A maior parte dos alunos compreendeu algumas variáveis implicadas no desequilíbrio do colega bem como a lógica de “jogo” e do respeito da integridade física. Todavia, em relação ao conteúdo do jogo das esquivas, não foi tão utilizado.

Relativamente aos JDC, os objectivos propostos foram conseguidos, sendo que o caso mais marcante foi o Voleibol. Nesta matéria, os alunos mostraram muitas evoluções, quer no jogo 2x2 por parte de alguns alunos, quer na objectividade das acções e mais eficácia nos serviços dos alunos menos proficientes. Quando ao Basquetebol/Futebol, ainda existem alguns alunos com dificuldades no enquadramento, esta será uma prioridade na abordagem destas matérias no 3º Período.

Nos casos do Ténis-de-mesa e da Patinagem, podemos considerar que foram abordados segundo uma lógica de potenciar aos alunos uma variabilidade de prática bastante grande. Contudo, quer pelo facto de não se ter utilizado a mesa no ténis-de-mesa, quer pelo facto de termos abordado a patinagem apenas numa aula, estas são matérias onde os objectivos propostos ainda não foram alcançados.

Quanto aos conhecimentos teóricos acerca das adaptações fisiológicas do corpo Humano à actividade física, os alunos foram capazes de identificar algumas adaptações importantes e verificá-las na prática. Contudo, ainda falta abordar as questões relacionadas com a aptidão física. Esta matéria poderá estar relacionada com a actividade de extensão curricular que acontecerá no 3º Período e envolverá as turmas onde os estagiários leccionam.

Aprendizagens dos alunos

Devido à maior incidência no Voleibol, principalmente nesta fase final da UD, podemos considerar que esta foi, seguramente, a matéria onde foi possível verificar as maiores aprendizagens dos alunos.

Outro aspecto positivo nos JDC, foi o facto de além das evoluções na desmarcação/criação de linhas de passe no sentido do alvo do jogo, os alunos conseguiram jogar com vários

condicionamentos, adaptando-se rapidamente às novas regras. Algumas raparigas estiveram perfeitamente integradas nos jogos dos rapazes (Carolina; Isabel).

Contudo ainda relativamente aos JDC, existem alunos com apresentam algumas dificuldades em conteúdos básicos como o enquadramento (ofensivo e defensivo) e a recepção e controlo da bola (Inês, Luís Miguel, Vítor Hugo, Mafalda).

Relativamente ao domínio das atitudes e valores, podemos considerar que a turma de uma forma global evoluiu muito nesse sentido. Porém ainda existem casos que merecem uma atenção redobrada: Luís Miguel, Paulo, Artur, Guilherme, Rodrigo, e Inês.

Intervenção Pedagógica

Relativamente à intervenção pedagógica, a grande preocupação continuou a ser o controlo global da turma de uma forma constante durante a aula no sentido de otimizar as aprendizagens dos alunos e prevenir alguns comportamentos de desvio. Neste nível, podemos afirmar que as minhas dificuldades foram sendo reduzidas, contudo, também é verdade que com o passar da UD as instalações foram sendo cada vez mais facilitadoras deste aspecto. As aulas do Poli3 e as aulas do Pavilhão colocaram-me dificuldades distintas em relação a este aspecto. Porém, independentemente, das instalações foi possível observar uma melhoria na forma como me desloco e interajo com os alunos à distância (factores importantes para manter um controlo mais eficaz da turma). Apesar desta melhoria, este será igualmente um aspecto muito importante a ter em conta no 3º Período.

Outro aspecto que sofreu alguma melhoria nesta UD foi a personalização da aprendizagem, ou seja, senti-me mais capaz de individualizar os exercícios, mesmo que por vezes, criando situações que não estavam completamente previstas no plano de aula. Penso que esta é uma evolução espectável, pois numa primeira fase da minha prática lectiva as maiores preocupações relacionavam-se com a operacionalização do plano de aula e a inexistência de comportamentos desviantes. Com o decorrer da prática, começa a ser possível ficar mais liberto dessas questões operacionais e pensar mais nas aprendizagens dos alunos, aí o mais importante passa a ser o sucesso pedagógico das nossas intervenções.

Quanto às decisões de pré-impacto (de planeamento e preparação das aulas), é de realçar a escolha predominante nesta UD de exercícios que desenvolvem uma certa autonomia do aluno. Depois das experiências realizadas nas UD anteriores, em que os alunos orientam a sua prática através de fichas com sequências de exercícios, nesta UD também se utilizou essa estratégia no ténis-de-mesa (através da criação de níveis de habilidades). Esta forma de funcionar nas aulas não

significa que o professor fique liberto desses alunos, antes pelo contrário, mesmo no sentido de desenvolver a autonomia e trabalho individual dos alunos, é extremamente necessário privilegiar o controlo e acompanhamento pedagógico.

Estes exercícios parecem ter implicações no desenvolvimento de competências nos alunos de autonomia, concentração e trabalho individual numa lógica de auto – superação. Também existem algumas vantagens para o professor, as habilidades são executadas com poucos episódios de instrução, numa lógica de competição para alcançar o nível mais elevado que acaba por ser estimulante e divertido para os alunos (criando climas positivos). Contudo, também é importante estar atento para situações de falta de empenhamento e/ou falsidade na execução dos exercícios.

Quanto aos aspectos a melhorar, estes prendem-se sobretudo com a questão acima referida do controlo global da turma. Contudo ainda existem outros pontos importantes que poderão ser trabalhados: mais registo e rigor na avaliação contínua dos alunos e mais planeamento dos episódios de instrução no sentido de torná-los mais eficazes.

Ligação com a UD4

Apesar de existir uma mudança de etapa de aprendizagem do 2º Período para o 3º Período, onde passamos de uma etapa de desenvolvimento de novas aprendizagens para uma etapa de consolidação/recuperação de alunos mais dificuldades, existiram alguns conteúdos que ficaram por abordar nesta UD que serão trabalhados na próxima. Matérias como a Patinagem, Orientação, Ténis-de-mesa, Conhecimentos teóricos, entre outras deverão ser trabalhadas na UD4. Esta ligação entre UD, em certa medida, foi realizada no capítulo acima dos objectivos propostos/objectivos alcançados.

A próxima UD também será um momento importante para criar uma variabilidade de prática bastante grande através da introdução nos planos de aula de matérias alternativas e completamente novas para os alunos.

Avaliação Diagnóstico

Relativamente à avaliação diagnóstico a maior dificuldade sentida foi na Patinagem, onde existiram mais alunos com dificuldades no deslocamento autónomo do que aqueles que estavam previstos à partida. Nesta aula, se tivesse havido maior eficácia na avaliação diagnóstico, a formação dos grupos para a patinagem teria sido diferente, tendo privilegiado dois grupos distintos com níveis de aprendizagem distintos. O que aconteceu, foi que na estação de Patinagem naquela aula, existiram

sempre alguns alunos com dificuldades, fomentando uma intervenção pedagógica mais incisiva, descurando um pouco as aprendizagens da outra estação daquela aula, o jogo no Voleibol.

Por outro lado, relativamente à avaliação diagnóstico realizada quanto à coordenação motora geral, existiram alunos que superaram claramente essa previsão (Leonardo, Nuno Diogo e Afonso Correia).

Avaliação

As percentagens definidas na avaliação final de Período dependem claramente da incidência nas aulas das várias matérias previstas para esta UD. Portanto, matérias muito trabalhadas apresentam uma percentagem maior do que outras matérias abordadas de uma forma menos frequente e intensiva.

As percentagens da avaliação do 2º Período contemplam as matérias abordadas na UD2 e UD3. Portanto existem ainda referências à Ginástica e Dança.

De realçar ainda que matérias como o Ténis-de-mesa, Patinagem e Orientação não serão avaliadas pois em termos relativos a sua abordagem no âmbito do 2º Período foi muito reduzida.

- Futebol – 15%
- Basquetebol – 15%
- Voleibol – 15%
- Atletismo – 10%
- Luta – 5%
- Ginástica – 20%
- Ginástica rítmica – 3%
- Ginástica de aparelhos – 2%
- Dança – 10%
- Orientação - 0%
- Ténis-de-mesa – 0%
- Patinagem – 0%

E.Prática lectiva – Plano de aula (6 de Novembro de 2009)

Plano de aula nº: 1 UD1	Data: 6Novembro (sexta)	Duração: 90'	Instalação: 60' P2 + 30' CB	Nº Alunos: 26	Ano/Turma: 5º2
Matérias: Voleibol; Coordenação Motora;					
Recursos materiais: 14 bolas de voleibol; 12 Raquetes de Badminton; 6 volantes; 2 cordas grandes (rede); Giz; 2 arcos					
Objectivos específicos principais da aula:					
Voleibol: Cooperar com os companheiros para manter a bola no ar, utilizando, consoante a trajectória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correcta e oportunamente, colocando a bola em trajectória descendente sobre o colega.					
Badminton: Reforço das regras de jogo e sistema de pontuação.					
Nº	Exercício	Objectivo operacional	Organização/material	T	
1	Introdução teórica	Abordar duas regras de funcionamento: 1 apito pára o exercício e ouve, 2 apitos junta rápido ao pé do professor	Sentados. Separar estes alunos: Henrique, Ndiogo, CatarinaM. JDiogo e Manso.	5'	
2	Jogo (diagnóstico da compreensão das regras)	Reagir rápido e correctamente ao estímulo (1 ou 2 apitos)	Todos juntos, corrida lenta aleatoriamente pelo campo de basquete	5'	
3	A - Congelados. Para descongelar passar por debaixo das pernas. B – Aos pares.	Saber ocupar os espaços. Estar em movimento (ritmo mais forte). Identificar rapidamente os colegas que apanham (concentração). Trabalhar em equipa.	Igual. 5 alunos apanham os restantes. 1º Afonsos e Antónios. 2º Pedros e Miriam. 3º Joões e Catarinas. Aos pares: ir mudando os pares.	10'	
Est1	Trabalho de sustentação de bola aos pares na corda (instrução): A - Realizar passe por cima depois da bola ressaltar no chão. B - Passe por cima após 2 toque de dedos controlados C - Passe de dedos ao primeiro toque (máximo de toques, contabilizar) D - Passe de dedos à esquerda e à direita. O passe sai duas vezes para cada lado e o aluno que se desloca deve enviar a bola em precisão para o colega. Depois trocam as funções. E - Passe por cima para ressaltar no chão do colega para este passar por baixo (introdução à manchete). 3x seguidas a cada. F - Passes por cima (máximo de toques 2+2).	Cooperar com os colegas para manter a bola no ar utilizando o passe por cima (toque de dedos) e, numa fase posterior, o passe por baixo (introdução à manchete). Estudo da trajectória da bola no passe.	14 alunos, depois trocam a estação. 7 Bolas + 1 corda de um cesto a outro	15'	
Est2	Jogo 1x1 no Badminton. Até 10 pontos e depois trocar o parceiro. Ver quantas vitórias acumulam.	Aumentar a competitividade na aula. Reforço das regras. Inculir objectividade nas acções (posicionamento correcto).	12 raquetes + 6 volantes + 1 corda (12 alunos).	15'	
4	Conclusão teórica desta parte. Pausa para hidratação. Passagem para o CB	Reflexão sobre os exercícios (dificuldades e componentes críticas).		5'	
5	Prof. Isabel (fora do campo)	Continuação da avaliação da sequência (coordenação motora) criada em aulas anteriores.	14 alunos		
6	Jogo: cada grupo numa roda vai dar vários toques aleatoriamente entre colegas e quando chegar ao 5º toque o próximo aluno a tocar tenta acertar no arco que se encontra no meio. Cada bola no arco vale 1 ponto.	Dar uma variabilidade de trajectórias e permitir vários tipos de toques numa componente lúdica (promover a competição entre os dois grupos). Trabalhar a precisão dos passes.	12 alunos (2 x grupo de 6). 2 bolas + dois arcos	20'	
7	Conclusão teórica	Reforçar comportamentos positivos. Entrega do Peddy Paper.			
Observações:					

F. Prática lectiva – Análise de aula (6 de Novembro de 2009)

Análise da Aula 1 UD1 (6 de Novembro)

Em relação às aprendizagens dos alunos:

- A estação do Badminton não teve o impacto que esperava. Existiu pouca competitividade e pouca vontade em trocar sempre os pares.
- No Campo dos Balneários houve empenhamento, entusiasmo, mas poucos efeitos na aprendizagem que se queria para os alunos. Anteriormente tínhamos privilegiando o toque de dedos com uma trajectória alta, para que o colega se posicionasse por baixo da bola, e nesta fase isso não existiu. Este exercício, provavelmente, provocou algum ruído nas aprendizagens anteriores.
- Estava previsto uma introdução à manchete, no meu entender foi uma ingenuidade da minha parte no planeamento prévio da aula. Com o decorrer da aula, vi que isso não fazia muito sentido. Retirei esse objectivo da aula, pois os alunos precisavam de mais tempo com o toque de dedos, e mesmo que se introduzisse a manchete, não seria produtivo.
- Penso que as aprendizagens mais significativas que ocorreram na aula foram no Voleibol (estação que foi mais controlada), e no domínio sócio-afectivo. Por várias vezes intervimos no sentido de modificar algumas atitudes em relação aos alunos com mais dificuldades a nível motor, reforçando o facto que o sucesso deles depende muito do nosso. Utilizei o exemplo das notas de matemática, em que o João Diogo teve melhor nota do que alguns colegas que a nível motor apresentam menos dificuldades, essa intervenção parece ter tido algum impacto, contudo o aluno em causa não aproveita essas “ajudas” para se integrar e mostra-se altamente desmotivado e impaciente quando o professor fala individualmente com ele.

Em relação à intervenção pedagógica:

- Notei que fui pouco claro e objectivo nas explicações dos exercícios.
- Queria aumentar a competitividade no Badminton, mas não aponte o número de vitórias de cada uma, uma atitude um pouco contraditória em relação ao objectivo inicial.
- Houve uma falha no plano, faltaram 2 raquetes e 1 volante, quando os alunos trocaram a estação. Estes alunos tiveram que ir buscar o material, perdendo algum tempo de prática.

- Senti que algumas das minhas intervenções ao nível da desmistificação de alguns preconceitos na turma em relação ao menos proficientes foram positivas. Os exercícios também estavam bem montados para que estes alunos tivessem uma boa percentagem de sucesso na actividade. Porém, se isso aconteceu no Voleibol, no Badminton não.

Orientações para a próxima aula:

- Mais controlo, mais visualização daquilo que se está a passar em todas as estações (se existirem, e no CB existirão de certeza), sem ver não podemos intervir, dar feedbacks.
- Introduzir a manchete em exercícios de manipulação de bola aos pares.
- Durante a aula apresentei algumas dificuldades em avaliar os alunos. É necessário criar estratégias para avaliar mais rigorosamente os alunos (uma delas poderá passar pela assistência dos colegas estagiários).
- Nesta fase, com as dificuldades de controlo dos alunos, o plano deve conter menos exercícios e mais tempo de prática. Não variar muito os exercícios na sua essência (podemos colocar variantes para torná-los estimulantes e com dificuldades adequadas à aprendizagem).
- Escrever os episódios de instrução sobre a descrição e execução dos exercícios antes da aula de forma a não suscitar dúvidas que podem ser evitadas.

G. Prática lectiva – Plano de aula (13 Abril de 2010)

Plano de aula nº: 15	Data: 13Abr (ter)	Duração: 45'	Instalação: pav	Nº Alunos: 26	Ano/Turma: 5º2
Matérias: Voleibol e Badminton					
Recursos materiais: 14 raquetes + 7 volantes + 30 cones baixos + 26 bolas de Voleibol + 1 rede					
Objectivos específicos principais da aula: Voleibol: Jogo 2x2 (potenciar as acções em equipa) Badminton: Sustentação do objecto de jogo em situação 1+1					

1. Exercícios de coordenação motora com bola (aleatoriamente pelo espaço) - (5')

Cada um com uma bola:

- Toque de dedos em deslocamento
- Toque de dedos (2baixinhos + 1alto)
- Toque de dedos (2 normais + 1 toque de cabeça)
- Manchete c/ressalto no chão
- Manchete e toque dedos c/ ressalto no chão alternadamente

2. Exercício para precisão no toque de dedos (5')

Divididos pelas tabelas:

- Objectivo: encestar 1 vezes em cada tabela
- Atenção:
 - o Só pode se deslocar em drible
 - o Posso ir para a tabela que está mais vazia
 - o Os primeiros a acabar sentam-se no meio do campo.

3. Explicação das estações e organização dos grupos (3'):

Badminton:

- Sustentação de bola (contagem dos pontos: 10 toques consecutivos = 1 ponto)

Voleibol: jogo 2x2 (abordar o passe e o passador para alguns)

- Obrigatório serviço por baixo
- Menos proficientes: passar pelo condicionamento - dar 1 toque para controlar a bola e 1 para passar/finalizar

Grupo 1 (12 elementos): <ul style="list-style-type: none">- Fernando – Inácio- Carlos – Ângela- Marta – Nuno- Inês - Bruna- Marco – Freitas- Luís - Fabiana	Grupo 2 (14 elementos): <ul style="list-style-type: none">- Fábio – Carolina- Paulo – Guilherme- Mauro – Rodrigo- Hélder – João- Gomes – Tomás- Vítor – Óscar- Joana – Pedro
--	--

4. Estações 30' (2 x 15')

5. Arrumação do material e registo dos pontos (2')

- Par material: Afonso Correia + Pedro Vilhena
- Próxima aula: Poli2

H. Prática lectiva – Análise de aula (13 de Abril de 2010)

Análise da aula 15 UD3 (13 de Abril)

Em relação às APZ dos alunos:

- Relativamente à estação do Badminton, os alunos apresentaram um nível melhor do que aquele que esperava. Todos conseguiram realizar pelo menos 10 passes consecutivos sem perder o controlo do volante (exceptuando o José, Inês e Luís, portanto ainda existem alguns alunos com dificuldades a este nível).
- No Voleibol, confirmou-se o bom nível de alguns alunos, pois realizam as suas acções claramente numa lógica de JDC's e não de confrontação directa, funcionando num verdadeiro 2x2 (Paulo, Martim, Tomás, Carlos). Contudo, existem outros alunos que ainda apresentam dificuldades em aspectos básicos como o serviço (Inês, Luís, Fernando, Isabel).

Em relação à intervenção pedagógica:

- Relativamente à fase inicial da aula onde se trabalhou a coordenação motora na relação com a bola, foi perguntado aos alunos que todos tinham uma bola em casa, no sentido de potenciar um trabalho de casa para melhorarem as prestações nas próximas aulas. Apesar de não se ter desafiado nenhum aluno de forma particular, próximas aulas podemos de uma forma informal verificar se existem alunos a praticar autonomamente.
- Foi realizada uma breve análise das notas na fase inicial da aula que no meu entender foi importante. Contudo, apesar de ser uma aula de 45' onde não podemos nos alongar muito, deveria ter sido mais específico, abordando um ou outro caso em particular.
- Na fase inicial, um aspecto a considerar em aulas futuras é o trabalho prolongado do toque de dedos. Esta situação cria nos alunos uma tensão muito grande ao nível do pescoço o que pode ser contraproducente.
- Outro aspecto importante é a arrumação do material da aula que não está a ser utilizado, esta situação deve ser equacionada no sentido de evitar possíveis quedas dos alunos.
- Foi importante no Badminton a criação de um certo clima de competitividade para ver qual o par que realizava mais pontos. Assim, apesar de estarem sempre na mesma tarefa os alunos nunca perderam a motivação. Acabou por ser uma aula com poucos comportamentos de desvio.

I. Prática lectiva – Plano de aula (4 de Junho de 2010)

Plano de aula n°: 2	Data: 4Jun	Duração: 90'	Inst: p3	N° Alunos: 26	Ano/Turma: 5º2
Matérias: Futebol, Basquetebol, Bitoque Rugby, Teste Senta e Alcança.					
Recursos materiais: 26 Bolas de Futebol, 1 Basquetebol, 1 Rugby, 12 cones baixos, 9 fitas amarelas, 6 fitas verdes.					
Objectivos específicos principais da aula: Desenvolvimento da coordenação motora geral (na relação com a bola) Rugby: Familiarização com o objecto de jogo e introdução do bitoque. JDC: Trabalhar as atitudes em situação de competição. Medição da “flexibilidade” (teste senta e alcança).					

1. Registo de toques na bola: 20'
2. Explicação das estações e organização das equipas 5'
 - A equipa que ganha (até 2 golos/ensaios) sai e pode aproveitar para beber água

Estação 1

Artur + Carlota + Inácio

Inês + Marta + Carlos

Fernando + Bruna + Luís Miguel

Estação 2

Pedro Correia + Vítor Hugo + Paulo Jorge

Carolina + Manuel + João

Marco + Miguel + Guilherme

Estação 3

Andreia + Isabel + Vicente

Nuno + José + Rodrigo

Tomás + Óscar

3. Estações (3x3 com 3 suplentes) 3 x 20' = 60'
 - Futebol
 - Bitoque Rugby
 - Senta e alcança
4. Conclusão 5'
 - Atenção: ver site da HBG
 - Par material: Manuel e Maria

J. Prática lectiva – Análise de aula (4 de Junho de 2010)

Análise da aula 2 UD6 (4 de Junho)

Aprendizagem dos alunos:

- O exercício do registo dos toques individuais foi muito importante para abordar questões importantes da atitude, como por exemplo o empenho. Portanto, devemos equacionar na ficha não só o número máximo de toques mas também o número de tentativas (o Luís Miguel escreveu um número na ficha que não corresponde à verdade).
- No jogo de Futebol começámos sem condicionalismos, mas desta forma é complicado integrar alguns alunos no jogo. Portanto estes foram introduzidos e podemos verificar que já são bem aceites por todos os alunos, o que é positivo.
- No teste do Senta e Alcança, falta verificar quem está fora da zona saudável. Nesta estação, quem acabava o teste ia para o campo livre com uma bola de basquetebol à vontade. Num dos grupos (Artur, Inácio, Luís Miguel, Maria, Isabel, Bruna, João, Fernando), fiz a seguinte experiência: dei uma apenas uma bola a disse para organizarem um jogo de basquetebol. Estes alunos foram incapazes de cumprir essa tarefa, mesmo após nova intervenção do professor e com mais de 10' para cumpri-la (muita discussão).
 - Negativo: os alunos não tiveram tempo de empenhamento motor nessa situação
 - Positivo: abordagem do professor acerca das atitudes apoiando-se numa situação concreta. Explicação da intencionalidade da “experiência” aos alunos.

Intervenção pedagógica:

- Sempre que há competição no jogo existem muitas discussões de regras e comportamentos de desrespeito pelo adversário. Senti muita dificuldade em intervir pedagogicamente quanto a essas atitudes dos alunos.
- O sol não estava tão “perigoso” quanto planeava, deveria ter deixado de parte o Senta e Alcança e realizado 3 estações de JDC com registo de vitórias (esta situação deverá ficar para o P1).

Próxima aula:

- Jogos Tradicionais.

K. Actividades de integração no meio – Apresentação e análise dos dados da caracterização da turma

Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo seguem-se os dados mais relevantes, recolhidos na turma, no sentido de caracterizá-la e compreender alguns dos seus hábitos e dinâmicas de funcionamento.

Identificação dos alunos

Nesta fase, a caracterização terá por base as informações referentes ao Projecto Curricular de Turma (PCT).

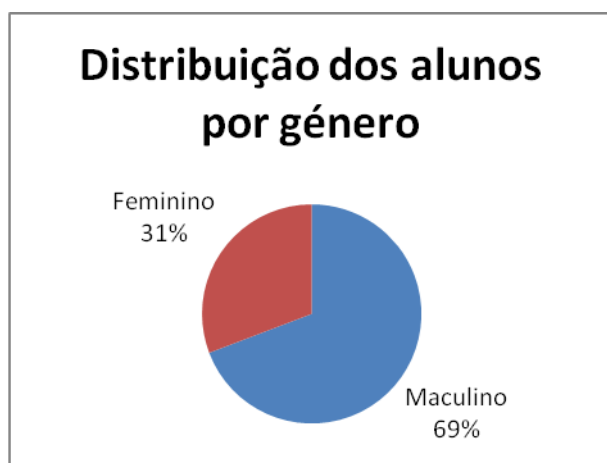


Figura 1

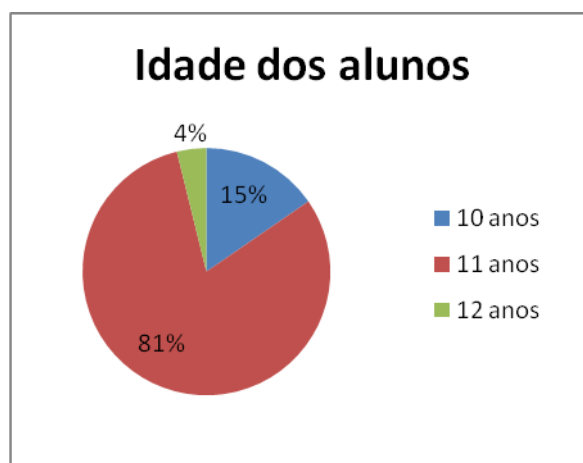


Figura 2

Quanto à distribuição dos alunos por género, verificamos que existem muitos mais rapazes (69%) do que raparigas (31%) na turma. Já em relação às idades dos alunos, a grande maioria da turma apresenta 11 anos.

Relativamente à área de residência, o gráfico seguinte demonstra que mais de metade da turma mora na freguesia de S. Martinho, sendo que a quase totalidade da turma mora no Concelho do Funchal. Estes são dados positivos, na medida em que os alunos estão relativamente próximos da escola, diminuindo, à partida, os transtornos com o deslocamento para a escola.

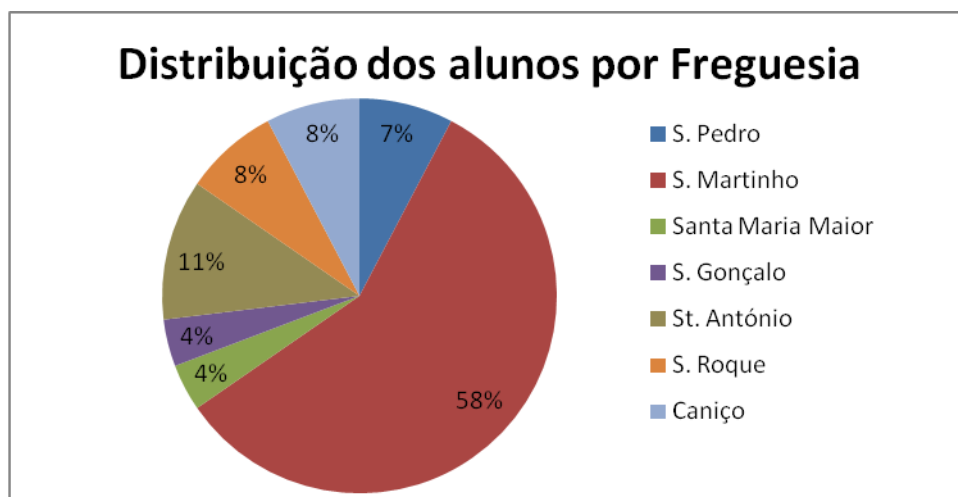


Figura 3

Em relação às disciplinas favoritas da turma, podemos verificar pelos gráficos abaixo, que os alunos dividem a sua preferência maioritariamente pela Educação Física e pela Matemática. Em segundo plano surge a Educação Musical e o Estudo do Meio.

No que respeita a dificuldades sentidas pelos alunos, podemos apurar que as disciplinas mais focadas são a Expressão Plástica e a Matemática, que apesar de ser das mais preferidas é também identificada pelo seu grau de dificuldade.

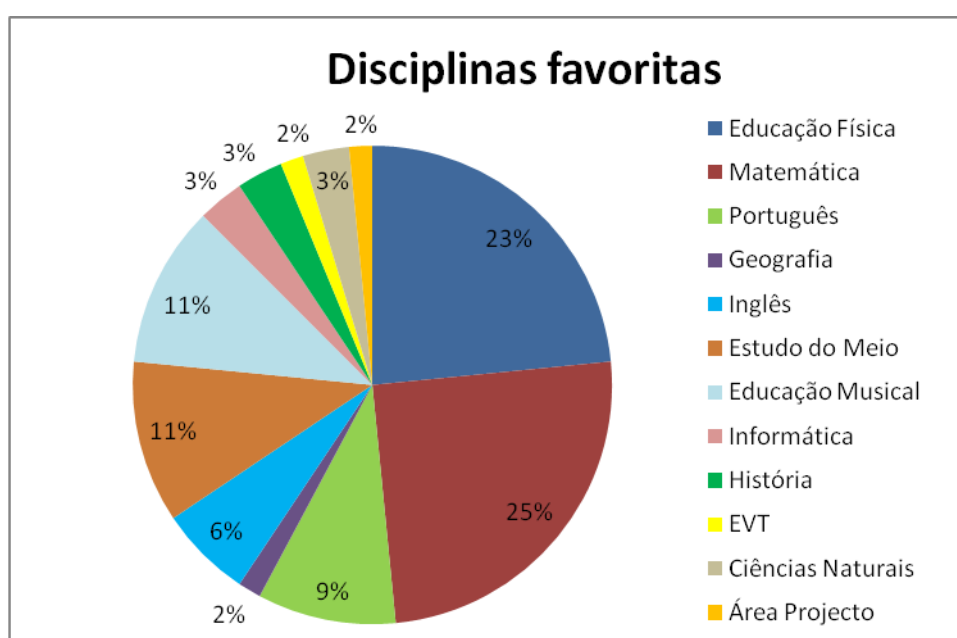


Figura 4

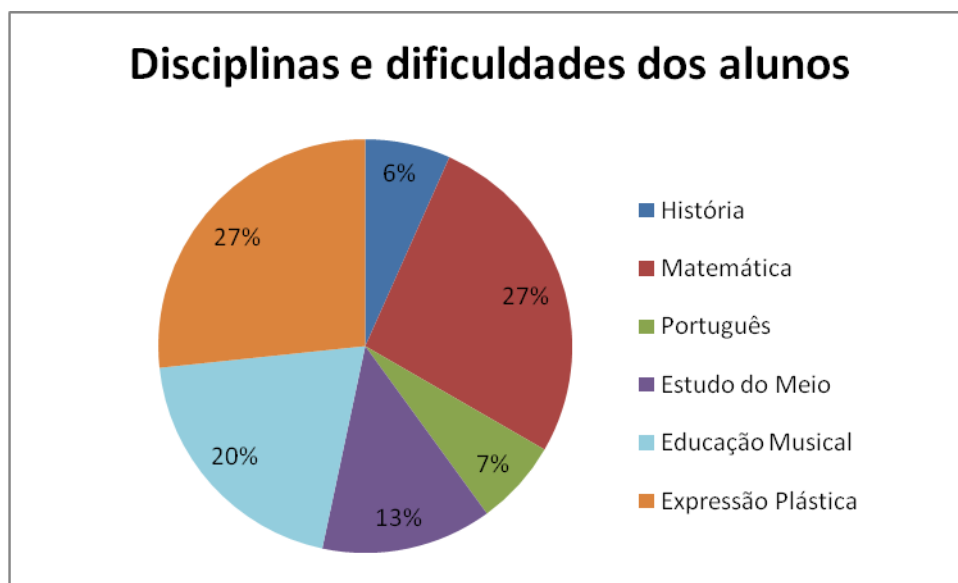


Figura 5

Hábitos de estudo

Através dos gráficos demonstrados abaixo podemos verificar que a quase totalidade dos alunos da turma não costumam estudar na escola, sendo que todos eles costumam estudar na sua casa.

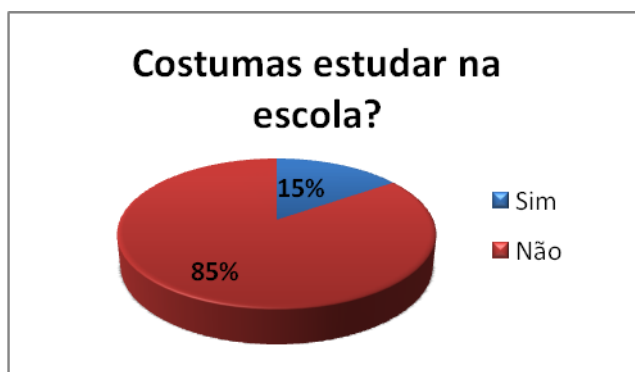


Figura 6

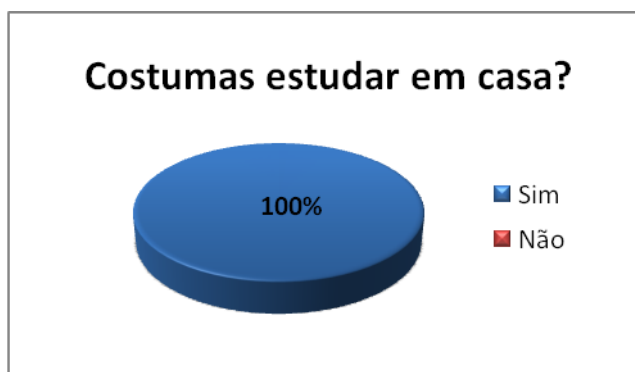


Figura 7

Os alunos que costumam estudar na escola (15% da turma), fazem-no maioritariamente na biblioteca, existindo ainda alternativas como o bar e o pátio, que são locais ainda menos frequentados para o efeito (como mostram os resultados do gráfico abaixo).



Figura 8

Relativamente à companhia e auxílio utilizados no estudo, podemos afirmar que quase metade dos alunos costumam estudar sozinhos. Este dado traduz alguma autonomia e responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem, na medida em que são alunos num ano de escolaridade conotado como apresentando muitas mudanças de dinâmicas de funcionamento das aulas.

Uma grande parte da turma também costuma estudar com a mãe. De acordo com os dados facultados pela Professora Directora de turma podemos aferir que a esmagadora maioria dos alunos tem como encarregado de educação a mãe. Esta situação está coerente com o gráfico seguinte, pois demonstra que são as mães que apresentam um papel mais activo e contínuo no percurso escolar dos seus filhos.

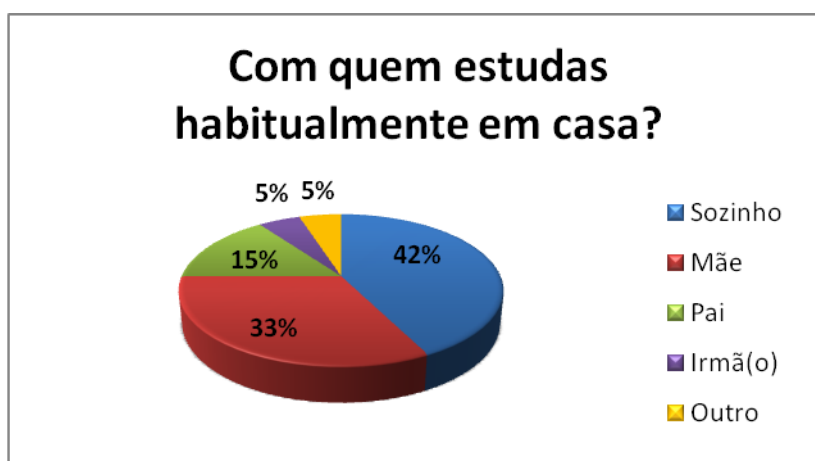


Figura 9

Ao nível da frequência de estudo dos alunos, de acordo com o gráfico abaixo, verificamos que mais de metade dos alunos estudam todos ou quase todos os dias. Mesmo sabendo estudar todos os dias não garante que se estude muito ou até com alguma qualidade, este não deixa de ser um dado importante. Pelas respostas da turma nesta questão podemos afirmar, até certo ponto, que estes alunos possuem rotinas de estudo. Aliando esse facto a outros de natureza mais subjectiva e relacionados com a própria construção da turma, será de esperar nas notas finais de período bons resultados.



Figura 10

Hábitos alimentares

Nesta parte do questionário abordámos algumas questões relacionadas com os hábitos alimentares dos alunos. São aspectos que não estão directamente ligados com uma disciplina em específico mas são de importância elevada, pois se quisermos desenvolver hábitos saudáveis a nível alimentar devemos actuar em idades jovens.

Quais as refeições que costumam realizar durante o dia?

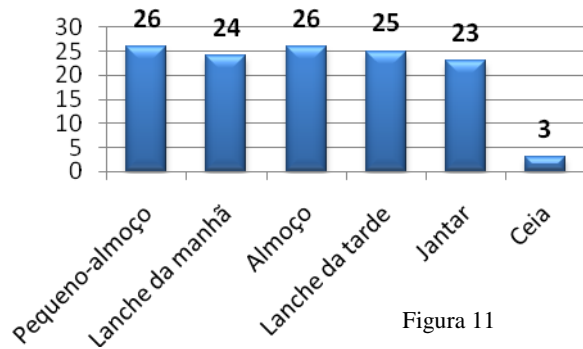


Figura 11

Relativamente ao número de refeições realizadas por dia, podemos verificar que todos os alunos tomam o pequeno-almoço. Este é um dado bastante satisfatório devido à importância que esta refeição garante para o nosso organismo.

Quanto às outras refeições, o cenário não é tão satisfatório, pois existem alguns alunos que não realizam o lanche da manhã (2), o lanche da tarde (1), o jantar (3) e a ceia (23). Sabemos que a nível de hábitos alimentares, o ideal será realizar muitas refeições ao dia em porções relativamente baixas. Apesar de estes dados não serem preocupantes a turma poderia melhorar a esse nível.

No caso do jantar e da ceia (dados que se destacam mais), esta situação poderá estar relacionada com o horário preenchido de alguns alunos a nível de actividades físicas extra-curriculares (como poderemos verificar mais à frente), o que poderá deixar pouco tempo para jantar de uma forma a que os alunos possam considerar “jantar” (tal como é conotados normalmente). De qualquer forma, os alunos em questão foram identificados, no sentido de tentar compreender o porquê das suas respostas no questionário e numa fase posterior, intervir se necessário.

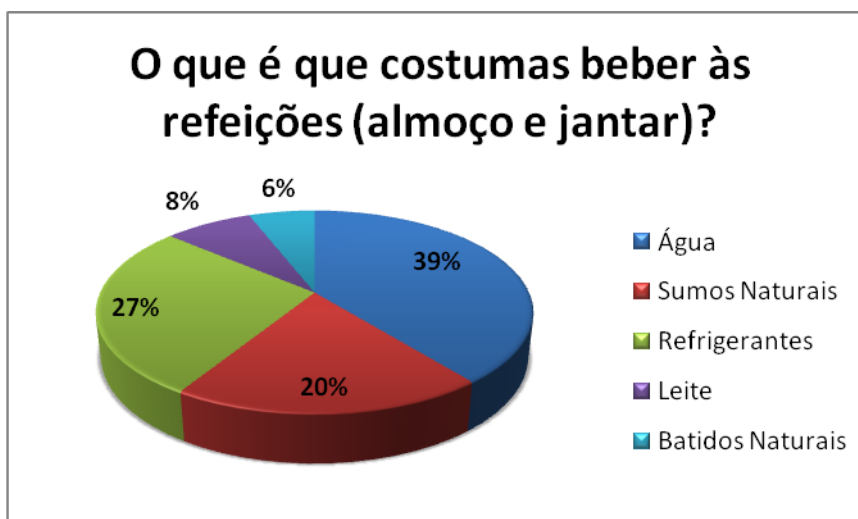


Figura 12

Em relação às bebidas que normalmente acompanham as refeições, os alunos afirmam que costumam consumir água (39%), refrigerantes (27%) e sumos naturais (20%), como opções mais significativas. Este é um dado positivo, apesar da percentagem elevada dos refrigerantes, porém não sabemos até que ponto os “sumos naturais” são verdadeiramente naturais (ou sumos sem gás e com elevada concentração de açúcar).

Os alunos foram questionados acerca da frequência do consumo de algumas bebidas e alimentos e pudemos verificar resultados interessantes. Na questão foram utilizados alimentos relacionados com uma alimentação saudável e outros, relacionados com hábitos alimentares pouco saudáveis.

Através do gráfico abaixo podemos verificar que o leite, iogurtes, sopa e legumes são alimentos consumidos todos os dias por uma grande parte da turma. Já a maionese, ketchup, hambúrguer, pizza e batatas fritas são consumidos pelos alunos nunca ou quase nunca. Estes dados traduzem alguns cuidados alimentares no agregado familiar destes alunos, o que é positivo.

Porém, existem alguns dados menos positivos, mesmo se verificando em poucos casos da turma. Certos alunos afirmam consumir peixe, sopa, leite e iogurtes, legumes, frutas e saladas nunca ou quase nunca, enquanto outros apresentam uma frequência relativamente elevada no consumo de alimentos/bebidas como os refrigerantes, rebuçados, gomas e chocolates, maionese, ketchup e pizza. De realçar a importância de identificar estes alunos e verificar se os que consomem alimentos menos saudáveis numa base diária ou quase diária são os mesmos que raramente consomem alimentos importantes para a saúde (como os legumes, por exemplo).

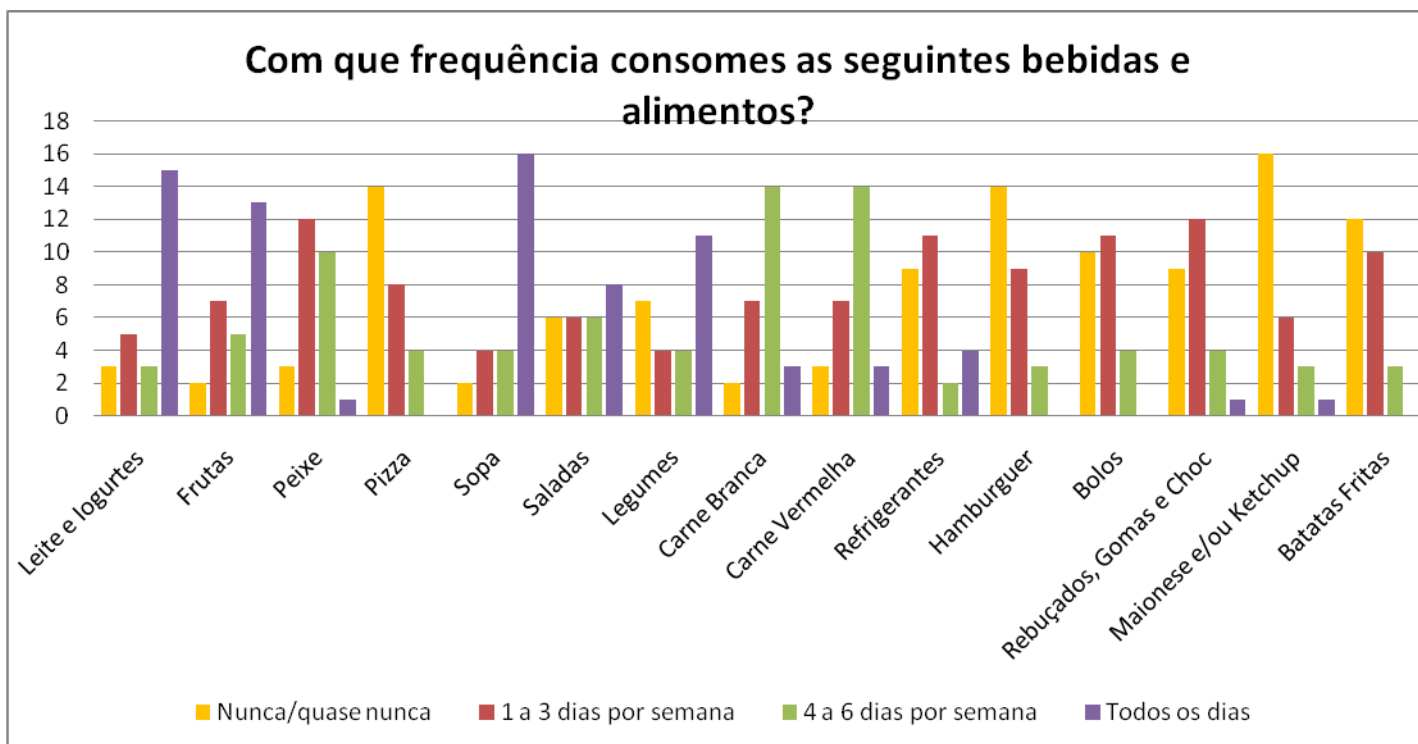


Figura 13

Hábitos de actividade física

De acordo com os hábitos de actividade física da turma, podemos analisar as modalidades desportivas realizadas, no âmbito escolar e federado, e também as brincadeiras e actividades realizadas nos tempos livres.

Relativamente às actividades desportivas dos alunos, podemos verificar, através do gráfico abaixo, que cerca metade da turma pratica desporto federado (46%), havendo também uma percentagem significativa de alunos que pratica tanto desporto federado como escolar (27%). Porém, o dado mais positivo que podemos retirar deste gráfico, é que apenas 12% dos alunos não realizam actividades de carácter desportivo.

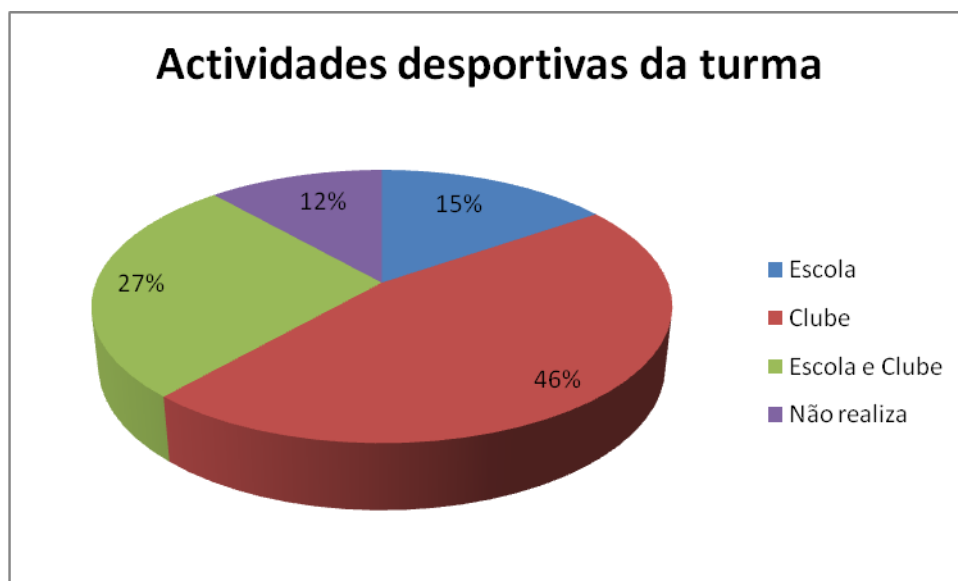


Figura 14

Ainda em relação às modalidades federadas, verificamos que existe uma grande expressão do Futebol, pois é uma modalidade praticada por cerca de metade dos alunos (45%). A segunda modalidade mais praticada é o basquetebol, contudo numa percentagem muito mais reduzida (18%). No nosso entender, o facto de a turma ser constituída maioritariamente por rapazes é um factor que parece influenciar o domínio do Futebol como modalidade mais praticada.

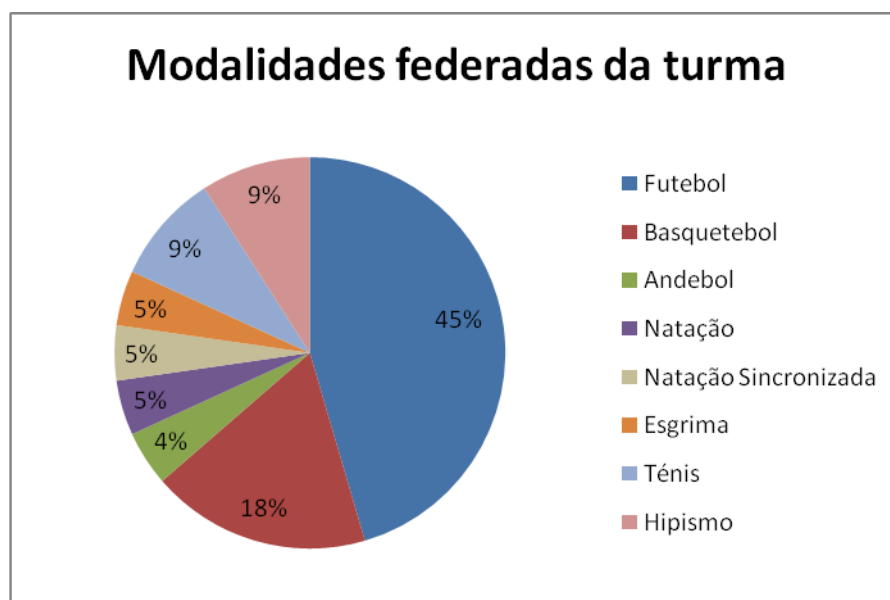


Figura 15

Já no desporto escolar, através do seguinte gráfico, constatamos que a modalidade mais praticada é o basquetebol (64%). Esta situação, entendemos nós, é em parte influenciada pelo facto de a professora do núcleo de Basquetebol na escola também leccionar Educação Física à turma em

questão, podendo ter sido realizada uma acção de captação de alunos para o seu núcleo no âmbito da disciplina.

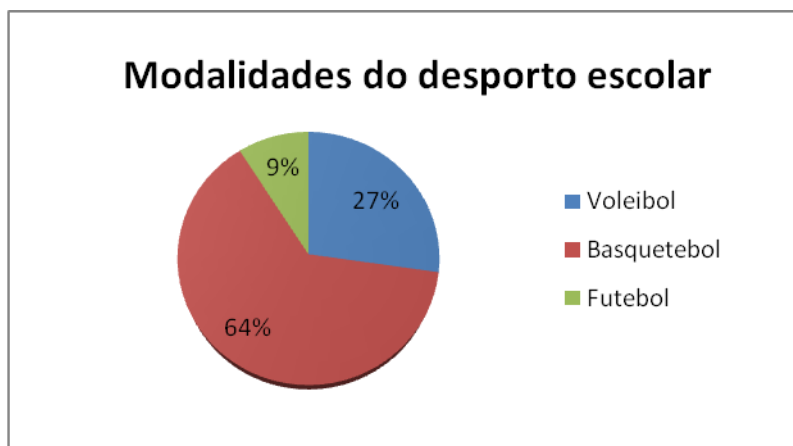


Figura 16

No próximo gráfico é possível analisar a frequência semanal de treinos dos alunos, não discriminando se a prática é federada, no meio escolar, ou em ambos. Os dados, permitem afirmar que apesar de existir uma grande incidência de respostas na categoria dos 2 treinos semanais, podemos verificar que existem muitos alunos a treinar mais do que 2 vezes por semana. Este é um dado positivo, na medida em que para criar adaptações fisiológicas significativas para efeitos de saúde é importante participar em actividades físicas de uma forma muito frequente.

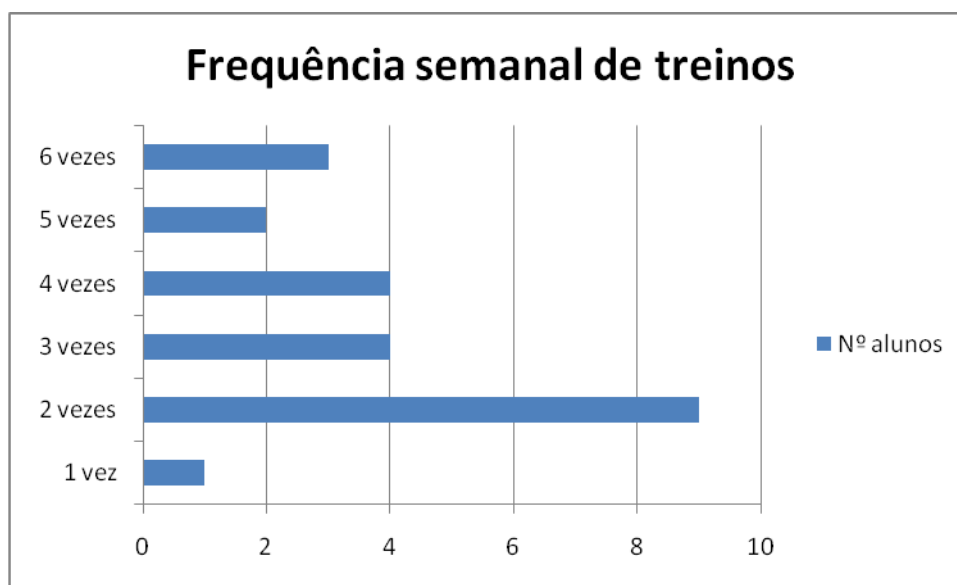


Figura 17

Em relação às brincadeiras realizadas pelos alunos nos seus tempos livres, verificamos, através do seguinte gráfico, que cerca de metade dos alunos costumam brincar no jardim/quintal de

casa, subentendendo-se que possuem um lugar ao ar livre onde podem desenvolver as suas actividades. Contudo, existem outros alunos (cerca de 30%), que afirmam que apenas brincam dentro de casa. À partida, brincar dentro de casa não é tão positivo, pois parece não criar condições privilegiadas para a actividade física, porém, estas análises são puramente subjectivas, podendo induzir em erro. O local onde se processa a actividade não é um indicador fiável dos níveis de actividade física dos alunos, contudo, podem nos dar uma visão das actividades que os alunos podem desenvolver nesses espaços.



Figura 18

Quanto ao tipo de actividades desenvolvidas nos tempos livres, analisando o gráfico seguinte, chegamos à conclusão de que não é possível destacar uma ou outra actividade realizada. Entre as brincadeiras escolhidas pelos alunos, existem algumas relacionadas com actividades físicas, como por exemplo, jogar futebol, andar/correr/passear a pé, andar de skate/patins, saltar à corda, etc. Este é um dado positivo, mesmo não existindo predominância de uma actividade sobre outra.

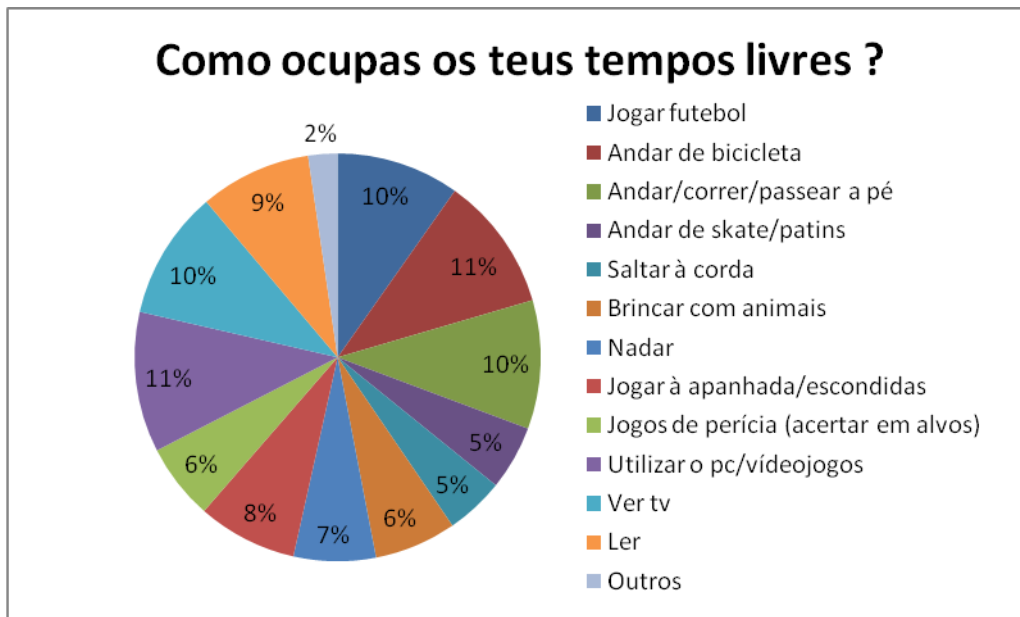


Figura 19

Os alunos foram igualmente questionados acerca do número de vezes por semana em que realizam essas brincadeiras, bem como pelo tempo dispendido por dia quando as praticam (em minutos).

No gráfico abaixo, podemos verificar que as actividades que apresentam uma frequência semanal maior são ler, ver tv, utilizar o pc/vídeo jogos, e brincar com animais. Apesar de existir uma grande variedade de actividades praticadas, é de realçar que as actividades mais realizadas durante a semana não traduzem, à partida, grandes níveis de actividade física.

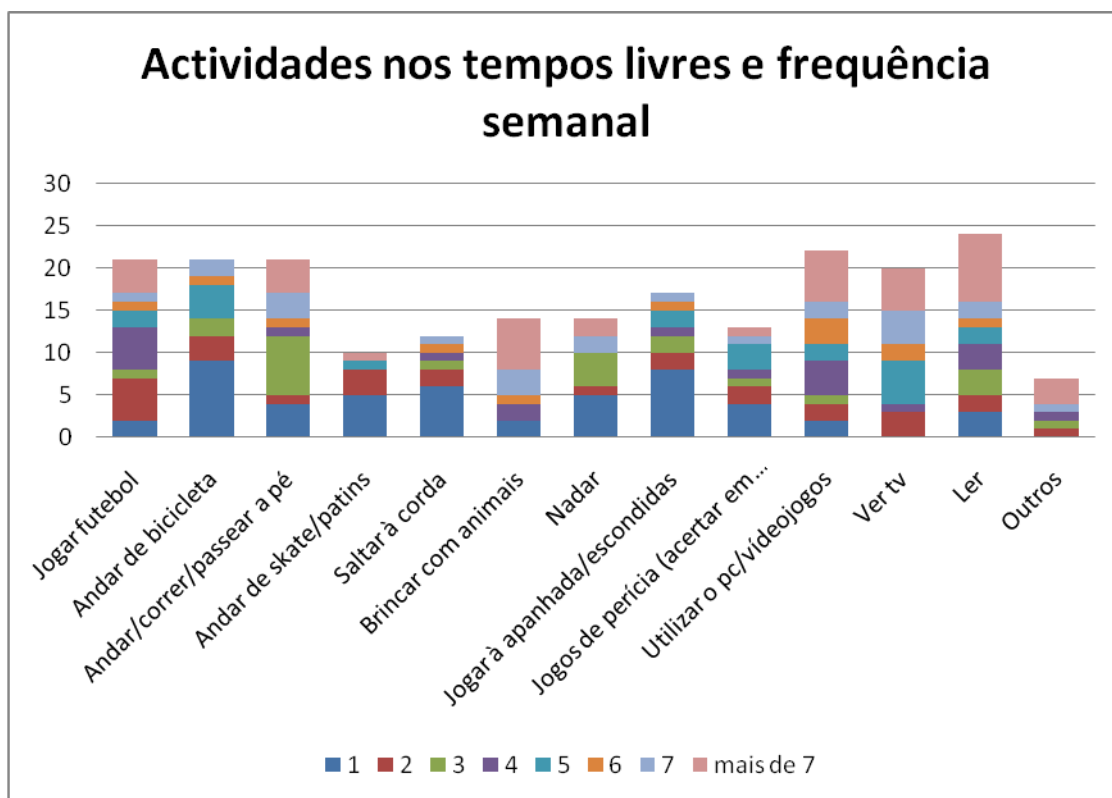


Figura 20

O gráfico seguinte relaciona as actividades realizadas nos tempos livres e o tempo dispendido por dia, quando são realizadas. Complementando o gráfico anterior, as actividades realizadas durante mais tempo são as mesmas acima referidas.

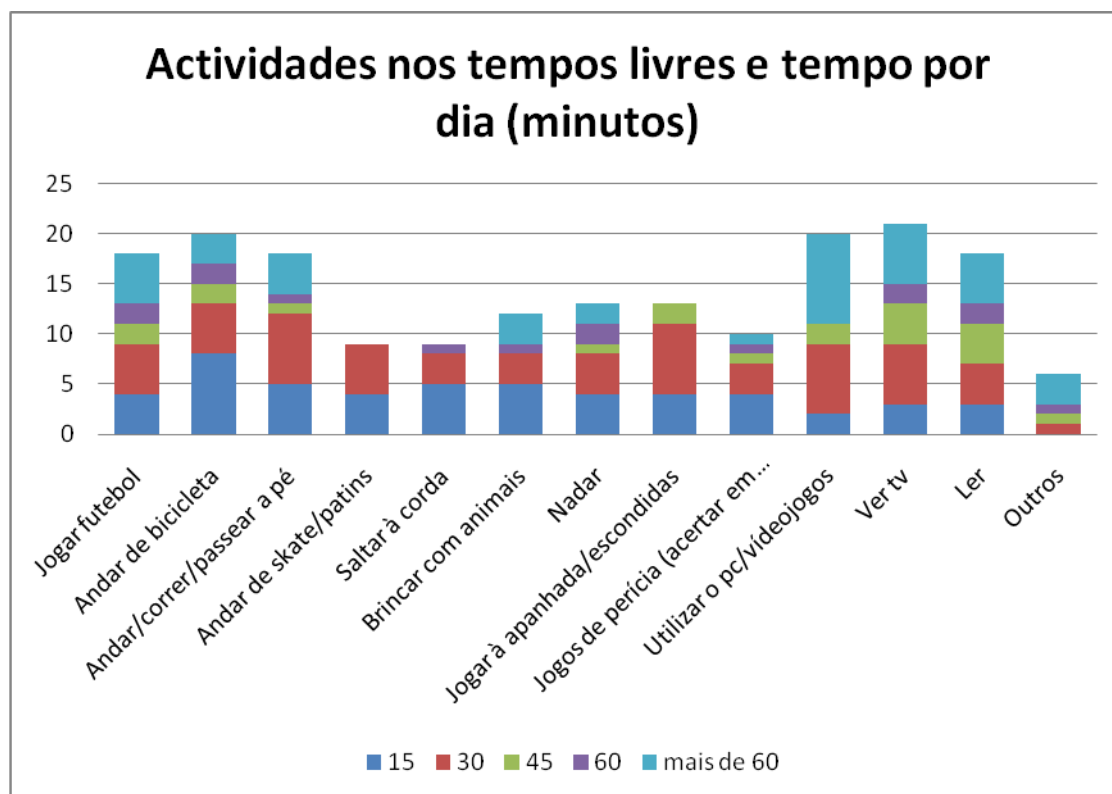


Figura 21

Em tom de conclusão, de acordo com os gráficos acima referidos, podemos afirmar que esta turma apresenta níveis de actividade física bastante satisfatórios. Contudo, no sentido de sustentar melhor os nossos dados seria importante conhecer os níveis de assiduidade das actividades de carácter desportivo, de forma a estabelecer uma relação directa entre a frequência de treinos assumida pelos alunos e a frequência real.

Cultura desportiva

Nesta secção do questionário pretende-se compreender um pouco os comportamentos que os alunos assumem em relação às actividades desportivas, e o papel que estas têm no seu quotidiano.

Com base nos gráficos abaixo, podemos verificar que a quase totalidade da turma assiste a provas desportivas, sendo que alguns alunos fazem-no todos ou quase todos os dias (20%). Também existe um grande grupo de alunos que assistem a jogos ou provas desportivas todos os fins-de-semana (32%).



Figura 22

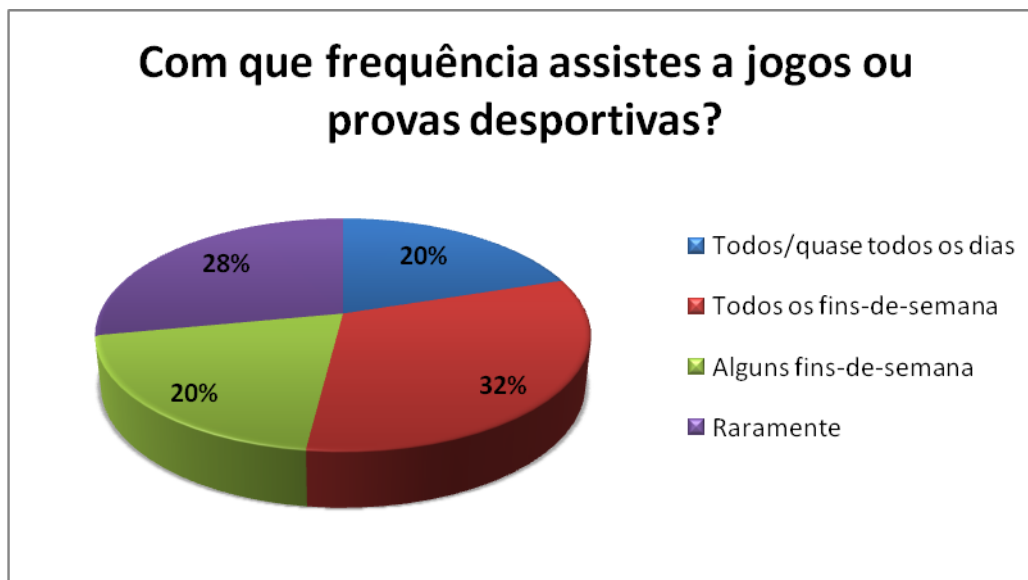


Figura 23

Outro aspecto importante no sentido de tentar compreender a cultura desportiva apresentada pelos alunos é a prática dos familiares nesse tipo de actividades. Pelo gráfico seguinte, verificamos que a grande maioria da turma apresenta alguém na família que pratique modalidades desportivas, sendo que os irmãos e os primos são os mais frequentes. Podemos realçar negativamente que apenas 15% dos pais e 9% das mães praticam alguma actividade desportiva, mesmo sabendo que estas percentagens não traduzem o nível de actividade física dos pais.



Figura 24

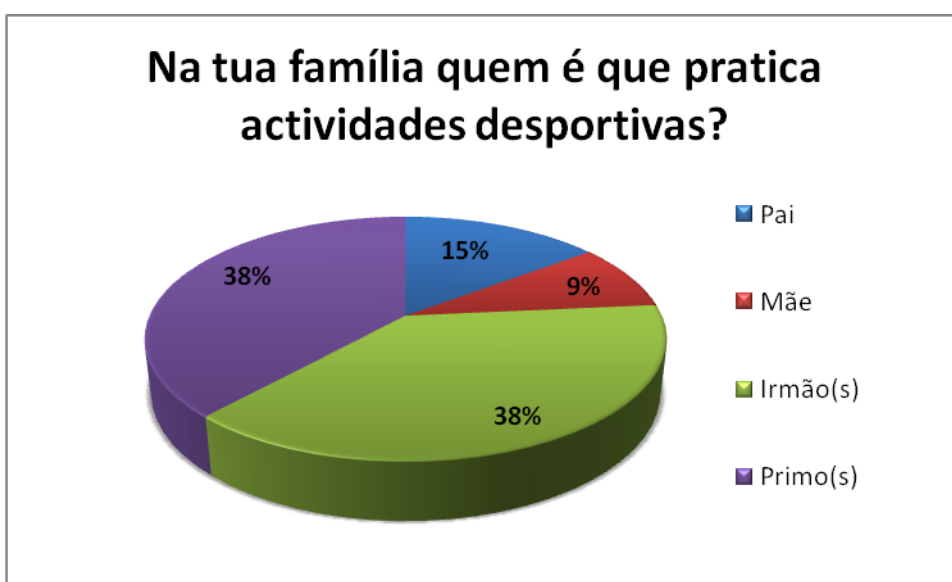


Figura 25

As conversas informais sobre o desporto, também parece ser um indicador da cultura desportiva no seio familiar que o aluno integra. Através do gráfico seguinte, podemos afirmar que existe alguma significância do desporto na vida dos alunos da turma, pois a quase totalidade da turma admite ser hábito conversar em casa sobre o tema.



Figura 26

Pelo gráfico seguinte, podemos verificar que essas conversas são normalmente desenvolvidas com o pai (42%). Apesar de serem os primos e os irmãos a realizarem mais actividades desportivas, é com os pais (e mais precisamente o pai), que os alunos conversam mais em casa. Esta situação, muito provavelmente, está relacionada com o agregado familiar dos alunos, pois a questão aborda as conversas que se processam em casa.



Figura 27

Ainda em relação às conversas desenvolvidas em casa sobre o tema desportivo, podemos constatar, com o seguinte gráfico, que a modalidade mais abordada é sem dúvida o futebol. Esta situação poderá estar relacionada com a grande taxa de participação dos alunos em actividades relacionadas com a modalidade, quer no âmbito federado, quer no escolar (como já foi referido anteriormente). Na mesma linha de pensamento, a segunda modalidade mais falada é o Basquetebol

(numa percentagem muito mais reduzida de 13%), devido à participação também significativa de alunos da turma nessa modalidade.

Em relação às outras modalidades, não podemos destacar nenhum resultado, contudo podemos realçar a grande quantidade de modalidades abordadas. Este facto poderá funcionar como um indicador da grande cultura desportiva apresentada pelos alunos, pois apresentam interesse por um vasto leque de modalidades o que é certamente positivo, na medida em que garante experiências variadas e ecléticas para as suas formações.

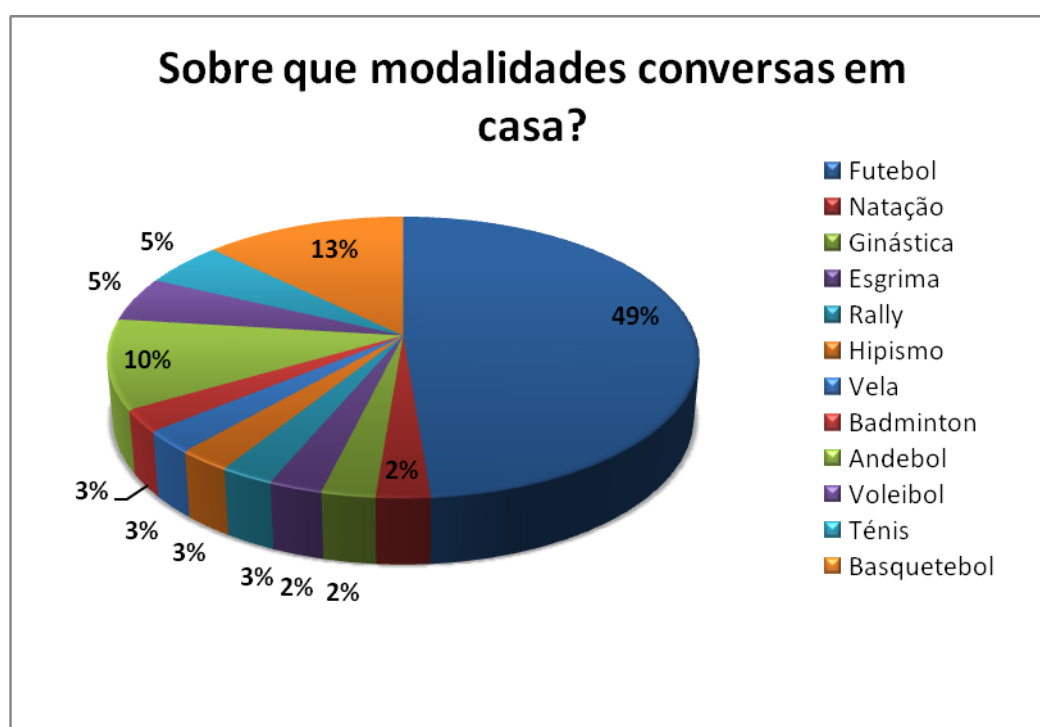


Figura 28

Relacionamentos na turma

Em relação aos relacionamentos, através da questão utilizada é possível, com base nas respostas e vivências dos alunos, traçar um perfil comportamental de alguns alunos que se destacam quer positiva, quer negativamente na turma.

Tendo em conta o gráfico apresentado abaixo, podemos observar que para as tarefas de estudar, liderar e apresentar um trabalho de grupo e para contar um segredo ou pedir um conselho, o

aluno João é o mais escolhido da turma. Esta situação traduz algumas competências importantes do aluno e o reconhecimento dos colegas nesse sentido.

Já para a tarefa de pertencer à equipa de Educação Física, a turma elege o Martim e o Guilherme como escolhas preferidas. Tendo em conta os seus comportamentos nas aulas podemos verificar que são alunos que além de serem dotados a nível motor, possuem um relacionamento fácil e agradável com os colegas, podendo ser esta a causa de outros alunos igualmente fisicamente proficientes não terem sido tão escolhidos.

Em relação à tarefa “divertir-se”, o aluno mais escolhido foi o Manuel, que apesar de ter sido pouco identificado para desempenhar outros papéis apresenta um grande número de escolhas para esta tarefa em particular. Poderá ser importante utilizar a sua “popularidade” na turma, para criar estratégias nas aulas que o levem a desenvolver competências a nível de rotinas de trabalho (através do desempenho de funções de responsabilidade, co-gestão nas aulas, por exemplo).

Relativamente às escolhas dos alunos no sentido contrário, ou seja, quem não escolheriam para realizar as mesmas tarefas acima referidas, podemos verificar que existem dois alunos a dividir as respostas dos colegas. O Luís e o Óscar são eleitos pelos colegas, de uma forma quase idêntica, como últimas escolhas para cumprir um conjunto de tarefas. Porém, existe uma prevalência de respostas para a tarefa de “estudar” no caso do Óscar, que deixa antever alguns resultados menos positivos a nível escolar.

O Vítor também é identificado algumas vezes pelos colegas, sendo que a tarefa mais escolhida, pela negativa, é “contar um segredo ou pedir um conselho”. Este dado é interessante, constituindo em certa medida um contra-senso. Se por um lado este aluno é bastante escolhido na tarefa “divertir-se”, por outro lado é dos mais evitados noutras.

De destacar também, a Vera e a Inês, que apesar de terem sido referenciados numa frequência muito menor, também apresentam algumas respostas e de forma equilibrada pelas 4 categorias de tarefas apresentadas. Esta situação poderá significar a existência de alguns atritos entre estas alunas e um grupo de colegas.

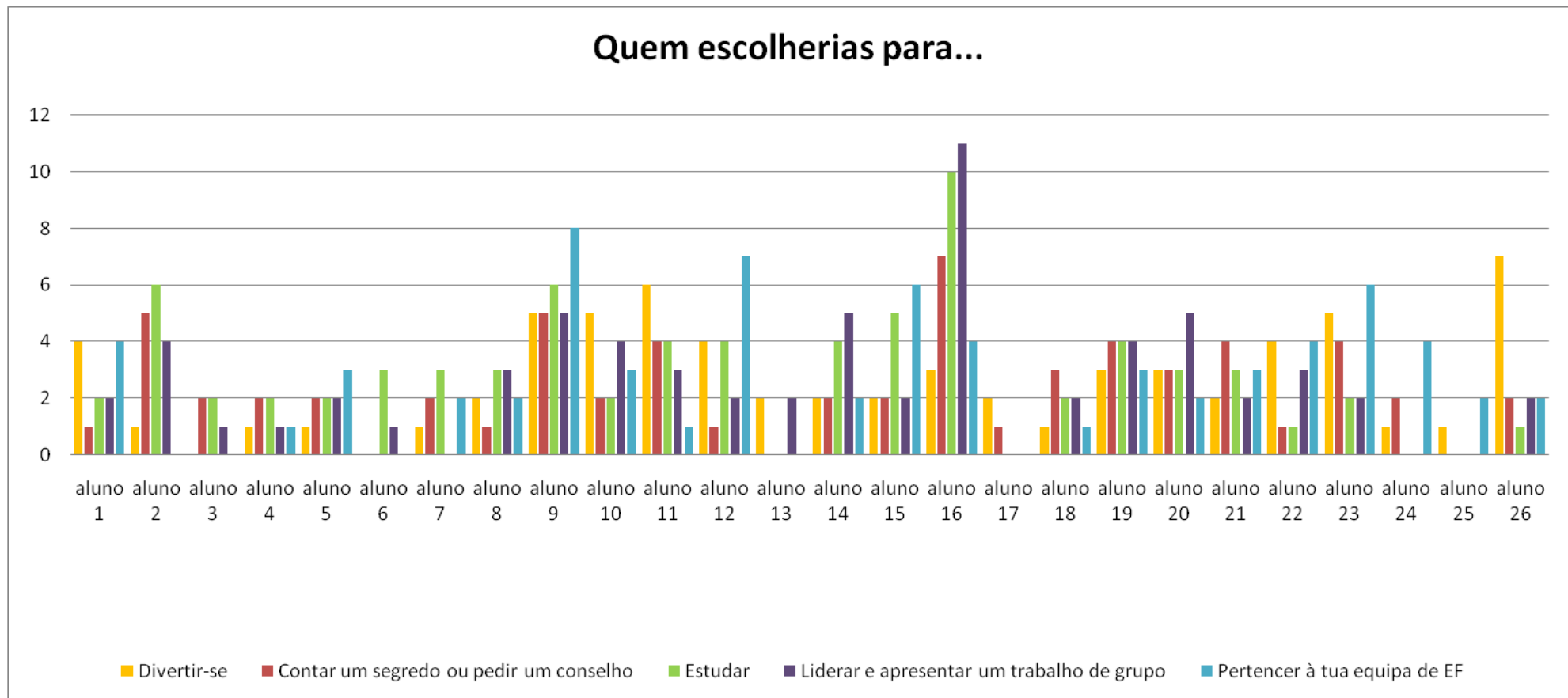


Figura 29

Quem não escolherias para...

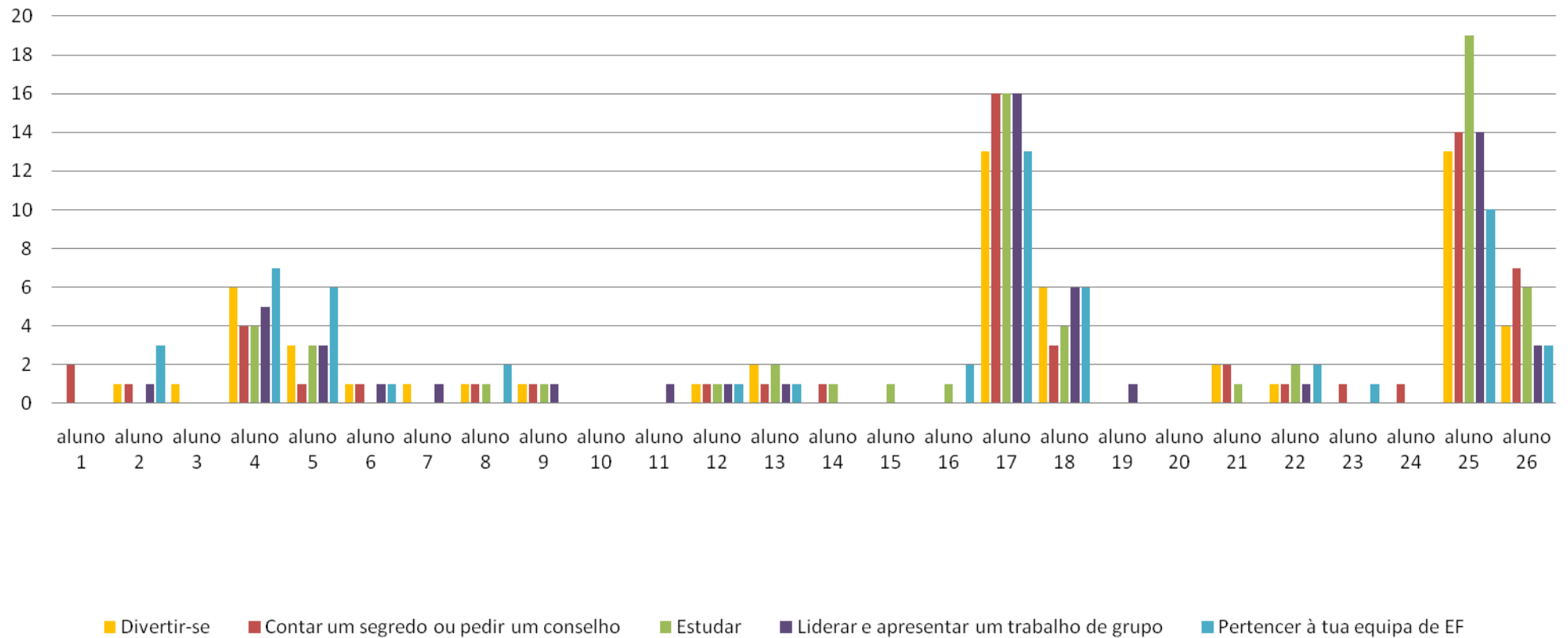


Figura 30

Conclusões

Numa apreciação geral da turma podemos afirmar que em relação às áreas abordadas neste questionário os alunos expressaram resultados interessantes. Esta turma parece ser relativamente consciente a nível alimentar, e apresentar níveis de actividade física e cultura desportiva muito satisfatórios.

Existem alguns dados que apresentam pertinência e uma continuidade na prática lectiva, como por exemplo a questão dos relacionamentos da turma. Estes dados tornam possível analisar alguns episódios que se processam nas aulas bem como organizar grupos de trabalho de forma mais eficaz, tendo em conta o tipo de interacção que os alunos possuem entre si. Poderá ser importante intervir pedagogicamente para desmistificar algumas concepções existentes sobre alguns alunos, sendo uma possibilidade utilizar o mesmo teste sociométrico no final do ano lectivo, de forma a compreender a evolução a esse nível na turma.

Quanto à actividade de extensão curricular, que está relacionada com o desenvolvimento de hábitos de vida saudável relacionados com alimentação e actividade física, a turma expressou atitudes muito positivas em relação a essas áreas. Portanto, tendo em conta esta situação, a acção terá à partida um sentido mais de reforço, podendo inclusivamente funcionar como uma forma de fazer chegar a mensagem aos pais e professores da turma (até porque, regra geral, os pais parecem não praticar actividades de carácter desportivo).

L.Actividade de integração no meio – Questionário utilizado para caracterização da turma

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Preenche o seguinte questionário assinalando com um X numa ou mais opções. Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas opções que melhor te caracterizam a ti e aos teus hábitos.

Ninguém tomará conhecimento das tuas respostas, sê o mais sincero possível.

Hábitos de Estudo



1. Costumas estudar na escola? Sim Não

1.1 Se sim, indica onde:

Bar Biblioteca Sala de estudo
Pátio Outro Onde? _____

1.1.2 Com quem estudas habitualmente na escola?

Sozinho Amigos
Professor Outro Quem? _____

2. Costumas estudar em casa? Sim Não

2.1 Se sim, com quem estudas habitualmente em casa?

Sozinho Pai
Mãe Outro Quem? _____

3. Quando é que costumas estudar?

Todos /quase todos os dias Aos Fins-de-semana 1 Semana antes do teste
Na véspera do teste Nunca/quase nunca Outro Quando? _____



4. Com que frequência consumes as seguintes bebidas e alimentos?

	Nunca/ quase nunca	1 a 3 dias p/semana	4 a 6 dias p/semana	Todos os dias
Leite/iogurtes				
Frutas				
Bolos				
Pizza				
Hambúrguer				
Peixe				
Rebuçados, gomas, chocolates				
Maionese/ketchup				
Batatas Fritas				
Sopa				
Saladas				
Legumes				
Carne branca (peru, frango...)				
Carne vermelha (vaca, porco...)				
Refrigerantes (coca-cola, ice-tea, brisa, laranjada...)				

5. Quais as refeições que costumás realizar durante o dia?

Pequeno-almoço Lanche da manhã Almoço
Lanche da tarde Jantar Ceia

6. O que é que costumás beber às refeições (almoço e jantar)?

Água Refrigerantes Leite
Sumos Naturais Batidos Naturais Outro O quê? _____

7. Que tipo de pão normalmente consumes?

Papo-seco Croissant/bolo de leite Pão de batata
Pão integral Pão de cereais Bolicão/Chipicão
Pão de forma Pão de forma integral Outro O quê? _____

8. Quando comes pão, o que é que costuma conter?

Manteiga Queijo e Fiambre Nada
Compotas/doce Queijo ou Fiambre Outro O quê? _____

Hábitos de Actividade Física



9. Praticas alguma modalidade desportiva na tua escola? Sim Não

1.1 Se sim, indica qual: _____

1.2 Quantas vezes por semana? _____

10. Praticas alguma modalidade desportiva num clube? Sim Não

2.1 Se sim, indica qual: _____

2.2 Em que clube praticas? _____

2.3 Quantas vezes treinas por semana? _____

2.4 A que horas são os treinos? _____

11. Quais as brincadeiras que mais praticas nos tempos livres?

	Nº de vezes por semana								Tempo por dia (minutos)				
	1	2	3	4	5	6	7	+7	15	30	45	60	+60
Jogar futebol													
Andar de bicicleta													
Andar/correr/passear a pé													
Andar de skate/patins													
Saltar à corda													
Brincar com animais													
Nadar													
Jogar à apanhada/escondidas													
Jogos de perícia (acertar em alvos)													
Utilizar o computador/videojogos													
Ver TV													
Ler													
Outra:													

11.1 Em que espaço costumás brincar quando não estás na escola?

- Apenas dentro de casa
- Em casa no jardim ou quintal
- Na rua junto à minha casa
- Nas redondezas do meu bairro
- Outro Qual? _____

11.2 Com quem?

Pai Sozinho Irmãos Vizinhos
Mãe Primos Outros Outro(s) Quem? _____

Cultura Desportiva



12. Assistes a jogos ou provas desportivas?

Sim Não

12.1 Se sim, de que forma? Na TV Ao vivo Na internet

12.1.2 Quais as modalidades? _____

12.1.3 Com que frequência?

Todos/quase todos os dias Todos os fins-de-semana Alguns fins-de-semana
Raramente Outros Quando? _____

13. Na tua família alguém pratica actividades desportivas? Sim Não

13.1 Se sim, indica quem:

Pai Irmão (s) Primo (s)
Mãe Irmã (s) Outros Quem? _____

13.1.2 Que actividades pratica(m)? _____

14. Em casa é hábito conversares sobre desporto? Sim Não

14.1 Se sim, indica com quem:

Pai Irmão (s) Primo (s)
Mãe Irmã (s) Outros Quem? _____

14.1.1 Sobre que modalidades conversam? _____

Relacionamentos na Turma



15. Que colegas de turma gostarias de escolher se tivesses de realizar as seguintes tarefas: (escolhe 3 colegas, por ordem de preferência, para cada tarefa)

	Nomes		
	1º	2º	3º
Estudar			
Liderar e apresentar um trabalho de grupo			
Contar um segredo ou pedir um conselho			
Divertir-se			
Pertencer à tua equipa de EF			

16. Que colegas de turma nunca escolherias se tivesses de realizar as mesmas tarefas?

	Nomes		
	1º	2º	3º
Estudar			
Liderar e apresentar um trabalho de grupo			
Contar um segredo ou pedir um conselho			
Divertir-se			
Pertencer à tua equipa de EF			

Obrigado pela tua colaboração!

Feliz Natal e Bom Ano Novo!

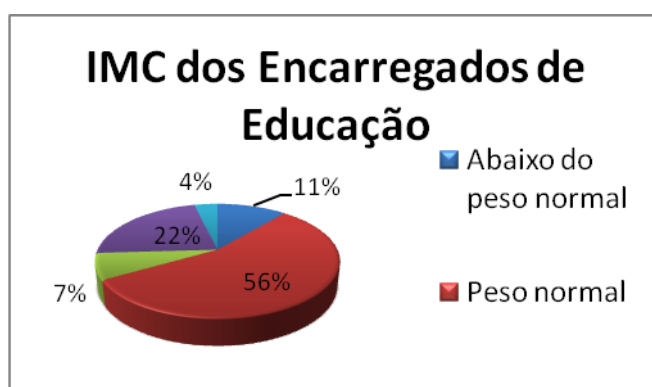


M. Actividade de integração no meio - Resultados das avaliações dos indicadores de saúde do Encontro Família Activa

Relativamente às avaliações dos indicadores de saúde verificamos que estas englobaram 73% dos pais presentes no Encontro “Família Activa”. Consideramos este dado positivo pois dispúnhamos apenas de uma hora para proceder a esta actividade, o que para um número de pessoas tão elevado não era o ideal, dado existirem parâmetros que demoram alguns minutos a medir.

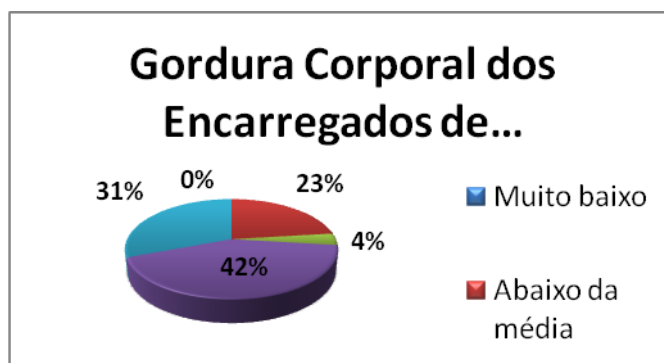
Poderíamos ter organizado o Encontro de forma a garantir mais tempo para as avaliações mas, no sentido de conciliá-las com as restantes actividades previstas, optámos por concentrar as avaliações neste período de tempo. Também temos conhecimento de pais que chegaram após as 18 Horas e de outros que não realizaram as avaliações por já as terem efectuado recentemente. Portanto, estas são situações que influenciam a percentagem acima apresentada.

De seguida iremos apresentar alguns dados obtidos através das avaliações realizadas aos Encarregados de Educação, que de forma geral têm uma idade média de 43 anos. Importa referir também que não iremos fazer distinção entre o sexo feminino e masculino na apresentação dos dados, contudo sabemos que a quase totalidade dos Encarregados de Educação são do género feminino (89%).



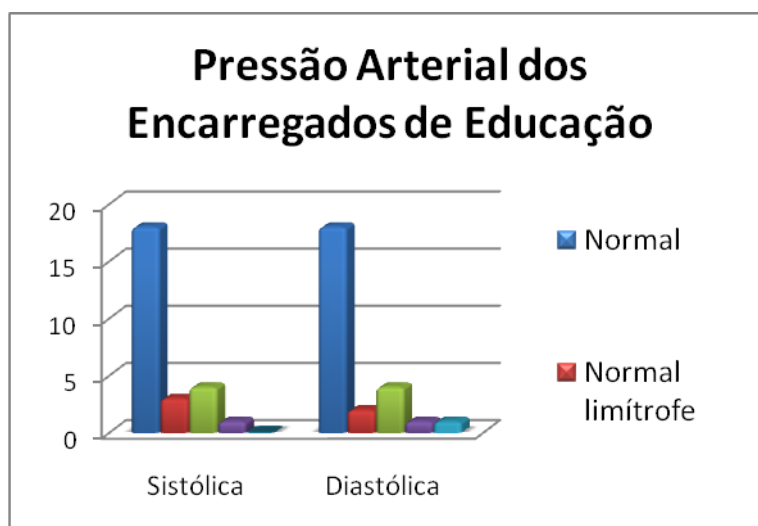
Relativamente ao IMC, mais de metade dos Encarregados de Educação avaliados apresentam um peso normal, sendo que 33% são casos de peso ligeiramente acima, acima do peso normal e obesos.

Os 11% relativos a encarregados de educação abaixo do peso não são preocupantes pois são valores muito próximos do peso normal.



Os dados do teste da Bioimpedância revelaram que apesar de mais de metade dos encarregados de educação possuírem um IMC normal, cerca de dois terços (73%) apresentam a gordura corporal acima da média ou muito alta.

Este dado faz-nos reflectir acerca do rigor do valor do IMC, pois este não tem em conta a constituição corporal relativamente à massa magra e à massa gorda, acabando por não ser um indicador de saúde muito fiável.



Os dados da Pressão Arterial indicam que a grande maioria dos Encarregados de Educação apresenta valores normais. Contudo existem alguns casos pontuais no qual esta se encontra acima desses valores de referência.

Uma das preocupações iniciais na construção da actividade foi a existência da possibilidade de alguns pais realizarem o peddy-paper antes das avaliações e desta

forma alterar os valores da Pressão Arterial. Pelos dados recolhidos observamos que esta situação não ocorreu, pelo menos de forma significativa.

Quanto aos valores da Glicémia, é necessário equacionar há quanto tempo os Encarregados de Educação ingeriram a sua última refeição para podermos compreender melhor os valores obtidos. De qualquer modo, porque também não sabemos de forma detalhada esta informação e para efeitos de uma análise geral, vamos ter em conta o limite de 140mg/dL referenciado pela Escola Saudável como o valor máximo desejável. Assim sendo, verificamos que duas encarregadas de educação excedem este valor. Não sabemos se ingeriram alimentos com alto índice glicémico próximo do teste, contudo temos a indicação de que as enfermeiras presentes esclareceram estas situações de forma individualizada aos participantes e reforçaram aqueles que devem ser os valores normais.

**N.Actividade de natureza científico-pedagógica colectiva –
Entrevista aos delegados de disciplina**

Estruturação da entrevista com os delegados de EF

1. Quantos alunos frequentam esta escola?
2. Quantas instalações desportivas existem na escola?
3. De que forma realizam a rotação pelas instalações desportivas?
4. As turmas estão bem distribuídas ao longo do dia pelas instalações desportivas?
Ou existem períodos de maior ocupação e professores a partilharem espaços?
5. Que critérios seguem para realizar a avaliação final aos alunos?

O. Actividade de natureza científico-pedagógica colectiva – Questionário

Questionário *on-line* aos professores

Este questionário tem como objectivo recolher informações relacionadas com algumas dinâmicas pedagógicas seguidas pelos professores de Educação Física.

Os dados recolhidos serão integrados na Acção Científico-Pedagógica Colectiva intitulada “Potencialidades e Limitações do Programa Nacional de Educação Física”, a decorrer no dia 12 de Maio, pelas 09:30 no Auditório da Escola Básica dos 2º e 3º ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia. Os dados recolhidos são confidenciais e serão tratados apenas no âmbito da realização deste estudo.

Coopere connosco seleccionando a(s) resposta(s) que correspondam à realidade das suas aulas. Agradecemos a sua colaboração!

1. Ciclo onde lecciona:

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Ensino Secundário

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Anos de serviço:

- 1 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- +31

4. Quais são as dificuldades que sente na realização de um trabalho de qualidade nas aulas? (pode seleccionar mais do que uma resposta):

- Não me deparo com nenhuma dificuldade para realizar um trabalho de qualidade
- Turmas com carga horária reduzida

- Turmas com muitos alunos
- Turmas muito heterogéneas
- Limitações espaciais e materiais da escola
- Dificuldades na leccionação de algumas matérias
- Objectivos anuais desajustados às capacidades dos alunos
- Outra(s): _____

5. Já alguma vez juntou uma turma (ou alguns alunos) com a turma de outro colega que leccione à mesma hora?

- Sim
- Não

5.1 Se respondeu não, indique o(s) motivo(s):

- Já tentei mas a escola não permite
- Já tentei mas os meus colegas de EF não estão interessados
- Os alunos não estão motivados
- Nunca pensei experimentar essa situação
- Não estou interessado em juntar os meus alunos com os de outro colega
- Outro(s): _____

5.2 Se respondeu sim, indique a frequência com que o fez/faz:

- Experimentei apenas numa ocasião
- Realizo uma vez por período
- Realizo uma vez por mês
- Realizo a cada 2-3 semanas
- Realizo uma ou mais vezes por semana
- Outra frequência

6. Durante a prática lectiva, de que forma organiza o ensino das matérias?

- Ensino por Blocos (abordagem de uma matéria num conjunto pré-determinado de aulas)
- Ensino por Etapas (abordagem das matérias, uma ou várias vezes ao longo do ano, de acordo com as necessidades que cada turma demonstrar)

Outra: _____

7. Tendo em conta o seu planeamento anual, qual é a primeira etapa de trabalho com a turma?

Início de uma Unidade Didáctica (incluindo aula(s) de avaliação diagnóstico)

Etapa de Avaliação Inicial (todas as matérias a abordar no ano lectivo são avaliadas nesta fase)

Outra: _____

8. Durante um ano lectivo quantas matérias de ensino normalmente aborda (por turma)? _____

8.1 Indique quais são as matérias de ensino que usualmente aborda durante um ano lectivo:

Jogos Desportivos Colectivos (futebol, voleibol, basquetebol, andebol, corfebol, rãguebi, etc.)

Ginástica (solo, aparelhos, rítmica, acrobática)

Atletismo

Raquetas (badminton, ténis, ténis de mesa)

Combate (luta, judo)

Patinagem (artística, corridas, hóquei)

Natação

Actividades Rítmicas Expressivas (danças tradicionais, dança moderna, danças sociais, aeróbica)

Jogos Tradicionais e Populares (jogos infantis, etc.)

Actividades de Exploração da Natureza (orientação, montanhismo, escalada, vela, canoagem, etc.)

Outra(s): _____

9. De forma geral, como caracteriza as suas aulas?

Aulas geralmente mono temáticas (uma matéria por aula)

Aulas geralmente bi temáticas (duas matérias por aula)

Aulas tendencialmente poli temáticas (três ou mais matérias por aula)

P. Actividade de natureza científico-pedagógica colectiva – Apresentação dos resultados obtidos

Entrevistas aos delegados

Número de alunos

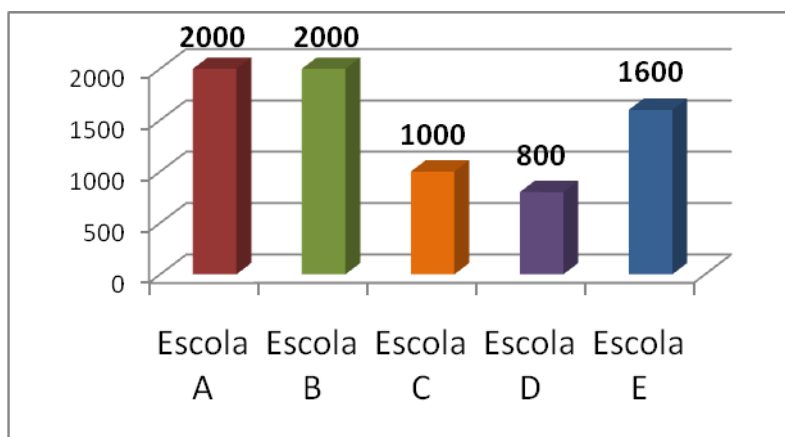


Figura 1

O número de alunos que frequentam as cinco escolas do nosso estudo varia entre os 2000 alunos da escola A e B e os 800 alunos da escola D. Portanto, de acordo com Andrade (s.d.), quatro dessas escolas são consideradas de grandes dimensões (possuem 40 ou mais turmas) e apenas a Escola D é considerada de médias dimensões (possui entre 20 a 39 turmas).

Número de instalações desportivas

Quadro 1 – Número de instalações desportivas

	Nº Instalações	Nº de instalações “real”
Escola A	5	10
Escola B	5	8
Escola C	7	9
Escola D	2	4
Escola E	6	6

No conjunto das cinco escolas, apenas uma possui duas instalações (Escola D). As restantes possuem cinco (Escola A e B), seis (Escola E) e sete instalações (Escola C). Contudo este número não reflecte a quantidade de turmas que trabalham

simultaneamente, pois muitas destas instalações desportivas se “subdividem” e são partilhadas por vários professores, daí se encontrar mencionado no Quadro 1 o número de instalações “real”, que nos indica exactamente a verdadeira quantidade de espaços que se criam com as instalações desportivas.

Outro aspecto a considerar é que a Escola D apesar de apresentar o menor número de alunos do estudo, não deixa de ser uma escola de médias dimensões e verificamos que apresenta apenas duas instalações destinadas à leccionação da EF.

Nesta situação subentendemos que a organização dos horários e da utilização das instalações deverá rentabilizar ao máximo os recursos existentes no sentido de operacionalizar uma EF de qualidade. Uma medida que parece ser utilizada é o aumento das instalações “reais” para o dobro daquelas que supostamente existem, ou seja, a escola D, juntamente com a escola A, é aquela que mais divide as suas instalações para que mais turmas trabalhem simultaneamente.

Relativamente à **polivalência** desses recintos desportivos, quatro dos delegados referiram que têm em conta determinadas especificidades das instalações mas que no geral estas são consideradas polivalentes, exceptuando o delegado da Escola A que mencionou que as instalações dessa escola são especializadas e não polivalentes, ou seja, existem matérias pré-determinadas para abordar em cada uma das instalações desportivas.

Relativamente a este cenário podemos verificar que parece existir alguma facilidade de operacionalizar as orientações metodológicas do PNEF para o ensino por etapas de aprendizagem, uma vez que quatro das cinco escolas estudadas apresentam uma polivalência de instalações assumida pelos Delegados de EF. Este poderá ser um indicador positivo para a abordagem de matérias consoante as reais necessidades educativas dos alunos e não mediante as características das instalações disponíveis.

Rotação das instalações desportivas

Quadro 2 – Formas de rotação pelas instalações desportivas

	Formas de Rotação
Escola A	Rotações por Período (2 instalações por período)
Escola B	Rotações por Período (2 instalações por período)
Escola C	Rotações por Período
Escola D	Rotações a cada mês e meio
Escola E	1ªEtapa: 6 rotações de 1 semana 2ªEtapa: 6 rotações de 3 semanas 3ªEtapa: 6 rotações de 2 semanas

Em três escolas (Escola A, B e C) as rotações pelas instalações realizam-se no fim de cada período. Na Escola D as rotações ocorrem a cada mês e meio, justificado pelo delegado por o facto de apenas existirem duas instalações (uma é interior e outra exterior) o que permite que os professores não permaneçam muito tempo consecutivo com a instalação exterior (por questões relacionadas com o clima). Na Escola E as rotações ocorrem por etapas, na qual cada professor passa pelas seis instalações da escola em cada uma das etapas.

Apesar de em três das escolas as rotações ocorrerem por Período, este não é, à partida, um factor facilitador de uma certa distribuição dos conteúdos programáticos pelo ano lectivo através da criação de etapas de aprendizagem. Já referimos a polivalência das instalações da grande maioria das escolas, o que é muito positivo. Apenas a escola A apresenta rotações por período e também instalações com especificidades a nível das matérias a leccionar. Já nas restantes escolas a mesma situação não ocorre.

Distribuição das turmas ao longo do dia pelas instalações desportivas

Todos os delegados mencionaram que o uso das instalações desportivas ao longo do dia não é equilibrado, pois existem sempre períodos do dia em que existe uma ocupação de todos os recintos enquanto noutros nenhum ou quase nenhum professor se encontra a leccionar nesses espaços. Os delegados de EF das Escolas A e C referiram ainda que a maior ocupação das instalações ocorre nos períodos da manhã enquanto na

Escola D não existe uma tendência da manhã ou da tarde mas existem igualmente períodos ao longo do dia em que só uma turma ocupa as instalações desportivas.

Normalmente, as escolas apresentam turmas relativamente grandes e espaços reduzidos destinados à disciplina de EF (numa análise global daquilo que acontece no País e não referenciando casos específicos). Portanto, tendo em conta este contexto, acreditamos que a construção dos horários escolares deveria apresentar uma grande relevância para a comunidade escolar, pois é um aspecto que influencia fortemente as práticas da EF e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos.

Crítérios seguidos para a avaliação final dos alunos

A informação recolhida junto dos delegados acerca da avaliação final dos alunos foi relativa ao processo final de selecção das diferentes matérias para avaliação. Todos os delegados referiram que todas as matérias abordadas ao longo do ano integram o processo de avaliação de cada aluno.

Análise dos Questionários

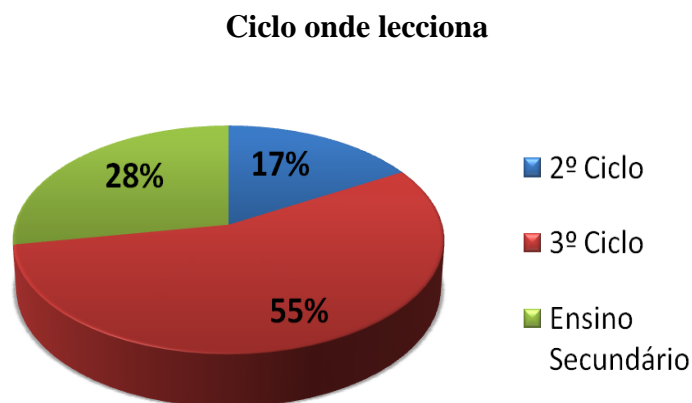


Figura 2

Sexo

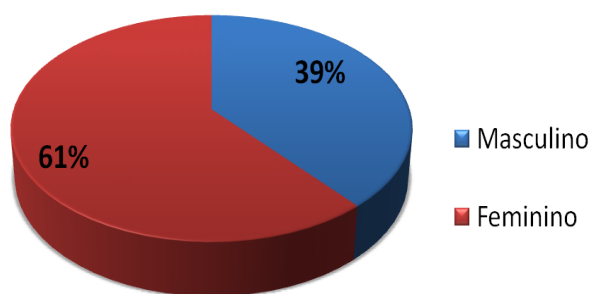


Figura 3

Anos de serviço

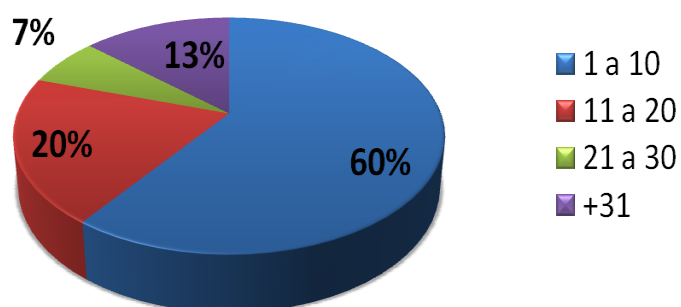


Figura 4

Dificuldades sentidas na realização de um trabalho de qualidade nas aulas

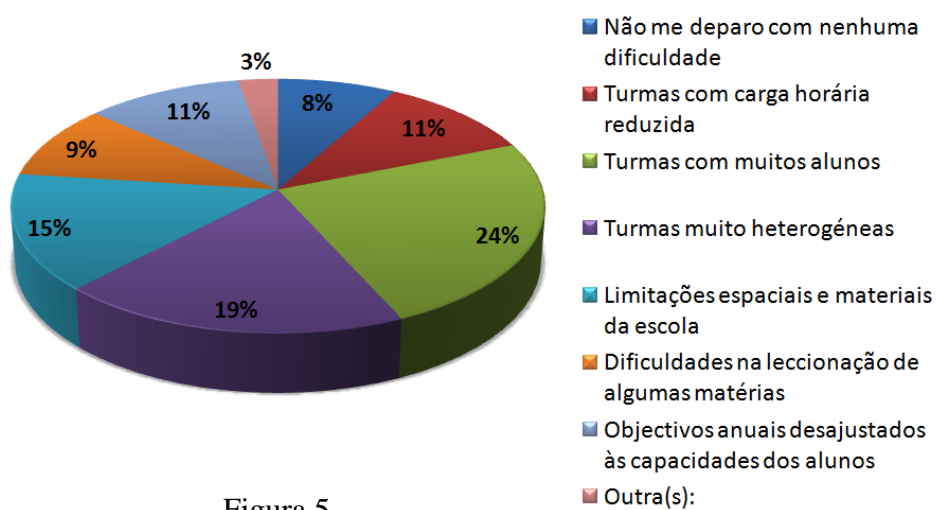


Figura 5

Trabalho conjunto entre turmas

Já alguma vez juntou uma turma (ou alguns alunos) com a turma de outro colega que leccione à mesma hora?

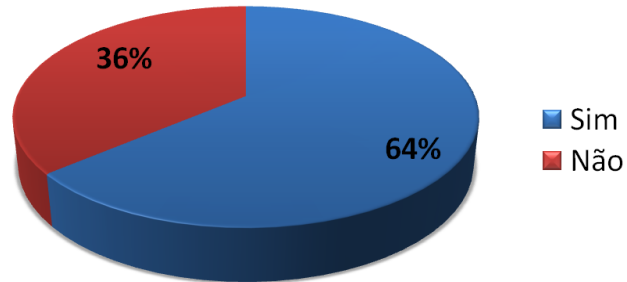


Figura 6

Se respondeu **sim**, indique a frequência com que o faz:

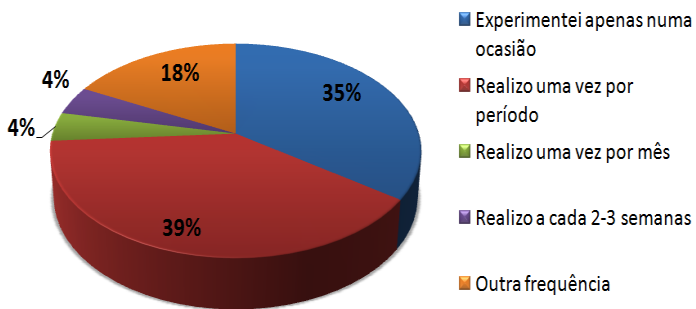


Figura 7

Se respondeu **não**, indique o(s) motivo(s):

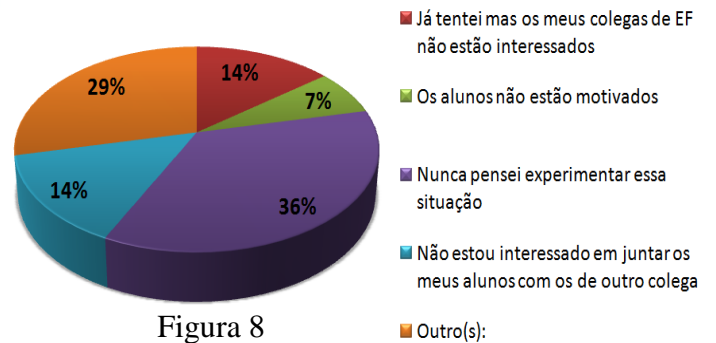


Figura 8

Organização do ensino das matérias

Durante a prática lectiva, de que forma organiza o ensino das matérias?

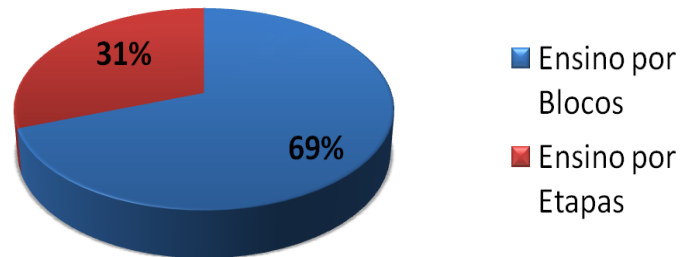
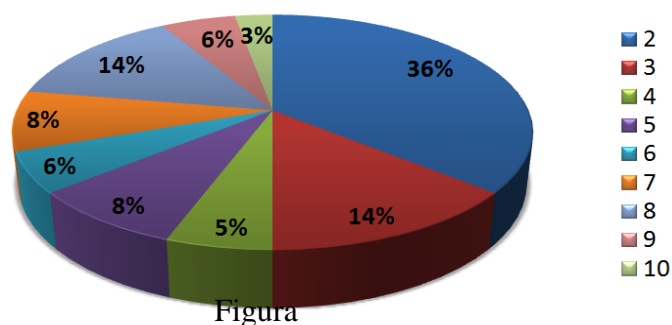


Figura 9

Actualmente é possível verificar que existem duas formas distintas de leccionar EF: por blocos ou por etapas. Estas diferenças estão relacionadas com as alterações que ocorreram no PNEF, nomeadamente após a revisão de 2001. Contudo, através dos resultados obtidos podemos verificar que o ensino por blocos é aquele que ainda é mais utilizado pelos professores da nossa amostra (69%).

Acreditamos que esta situação está relacionada com algumas resistências por parte dos professores relativamente à nova orientação metodológica do PNEF, pois a maioria das escolas estudadas apresentam alguns pré-requisitos importantes para a leccionação da EF privilegiando um ensino por etapas, como já foi referido anteriormente. Não queremos com isto afirmar que as instalações e o sistema de rotação são os aspectos mais importantes para a operacionalização das “novas” orientações metodológicas de ensino, o mais importante será seguramente os recursos humanos e o trabalho em conjunto que se realiza nas escolas (papel do grupo de EF), contudo estes poderão ser aspectos apontados para justificar algumas escolhas por parte dos professores. Até porque as características dos recursos materiais e/ou espaciais têm sido apontadas ao longo do tempo pelos professores para justificar algumas lacunas na leccionação da EF, tal como nos mostra Camacho (2007), que afirma que essas condições são apontadas para justificar a não abordagem de algumas matérias nucleares nas escolas na RAM.

Número de matérias leccionadas num período (por turma)

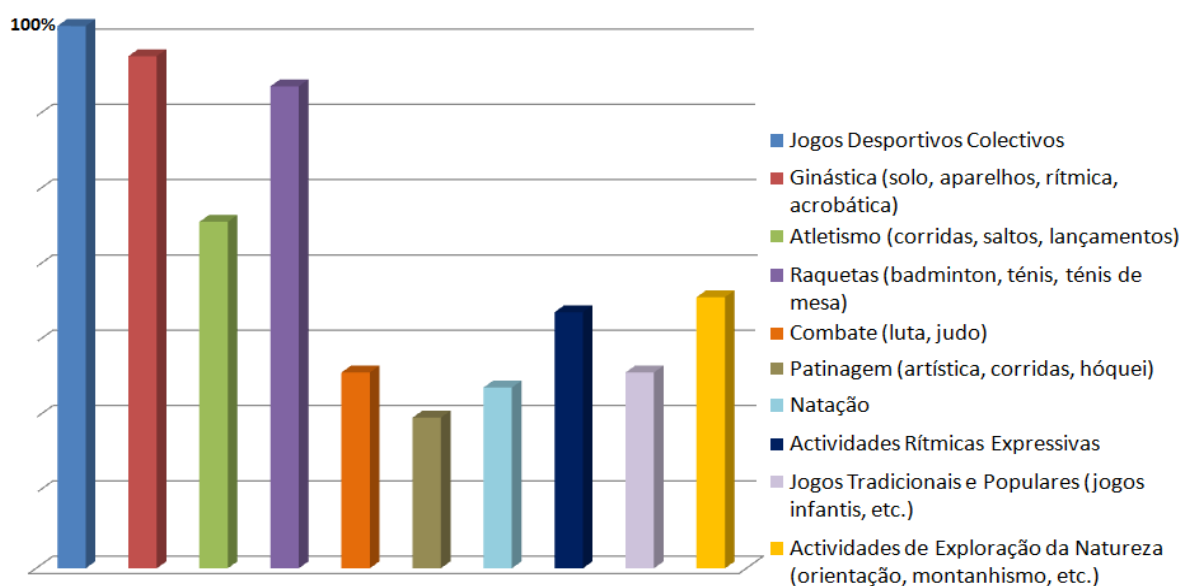


Metade dos professores da nossa amostra referiram abordar duas ou três matérias por período. Desse grupo, 36% indicou que aborda duas matérias ao longo de cada período lectivo, o que equivale a seis matérias leccionadas durante um ano lectivo.

Associando este dado ao facto de a maioria dos professores usufruir de duas instalações por período, parece-nos que este é um indicador forte que nos revela que a escolha das matérias a abordar ainda se encontra muito relacionada com as instalações específicas que as turmas ocupam.

Áreas de matérias de ensino normalmente abordadas

Indique quais são as áreas das matérias de ensino que usualmente aborda durante um ano lectivo:



De um conjunto de dez áreas de matérias de ensino referidas no quadro de extensão de EF do PNEF, os Jogos Colectivos são a única área abordada por todos os professores (100%). Seguem-se a Ginástica (94,4%), os Desportos de Raquete (88,9%), o Atletismo (63,9%), as Actividades de Exploração da Natureza (50%), e as Actividades Rítmicas Expressivas (47,2%).

As quatro áreas menos abordadas correspondem aos Desportos de Combate, Jogos Tradicionais e Populares (ambos com 36,1%), Natação (33,3%) e a Patinagem (27,8%).

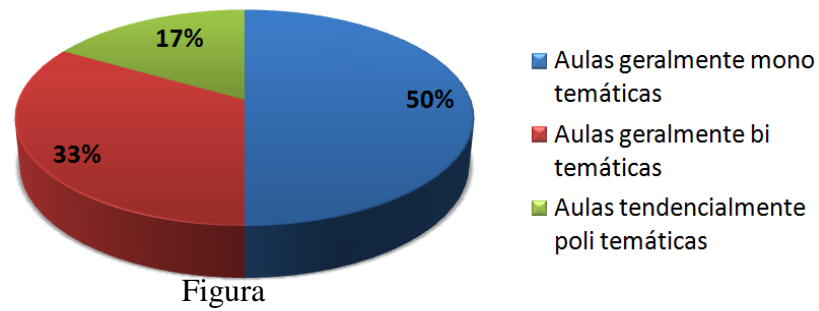
Os dados recolhidos vão de encontro a um estudo efectuado que referiu que os Jogos Colectivos são realmente a área mais abordada em todas as escolas e por 100% dos professores (Camacho, 2007). É de realçar também, apoiando-nos no mesmo estudo, o facto de as cinco matérias nucleares mais abordadas no 3ºCiclo na R.A.M. são o Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol e Ginástica (Camacho, 2007).

No âmbito de outro estudo realizado apenas para o 2ºCiclo, o autor constatou que as cinco matérias mais leccionadas são o Futebol, Ginástica, Voleibol, Basquetebol e Jogos Pré-desportivos (Serrão, 2007).

Concluimos então que relativamente às matérias nucleares propostas pelo PNEF, denota-se um desequilíbrio nas quantidade de matérias a abordar tendo em conta as competências a desenvolver por grupos taxonómicos. Camacho (2007), num estudo sobre as actividades desportivas abordadas na EF na RAM, realiza uma relação entre a taxonomia de Fernando Almada (s.d.) e as matérias propostas no PNEF.

Apoiando-nos na autora é possível verificar que relativamente às matérias nucleares, existe pelo menos uma matéria correspondente a cada categoria, exceptuando nos Desportos de Grandes Espaços. No outro extremo, tal como constatamos, encontram-se os Desportos Colectivos, para os quais existe uma proposta de trabalho de quatro matérias (Andebol, Basquetebol, Voleibol, Futebol).

Caracterização das aulas



Metade dos professores caracterizam as suas aulas como sendo mono-temáticas, ou seja, abordam apenas uma matéria em cada aula que leccionam. Enquanto 33% dos professores recorre às aulas bi-temáticas e ainda 17% realiza sobretudo aulas poli-temáticas.

Este não é um indicador directo da utilização de um ensino por etapas, contudo acreditamos que é um sintoma de uma abordagem da EF nesse sentido. Através de aulas poli-temáticas os professores podem criar Unidades Didácticas com objectivos similares de várias matérias apelando a uma transferência de aprendizagens, ou também podem abordar várias matérias diferenciadas indo de encontro à individualização do ensino (tendo em conta as prioridades de desenvolvimento de alguns alunos na turma). Contudo, não queremos com isto dizer, que esta é a única forma de leccionar a EF e a mais correcta. Não pretendemos desvalorizar nenhuma opção pedagógica dos professores, mas sim abordar mais uma questão que poderá ser equacionada no sentido de quebrar algumas rotinas instaladas.