Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Isabel Gouveia Teixeira de Miguel
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2014

À minha mãe e aos meus dois irmãos por serem o meu maior suporte.

Agradecimentos

À minha mãe e aos meus dois irmãos pelo esforço que têm feito por me proporcionarem todas as oportunidades formativas que tenho tido e por serem presença assídua em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador científico, o Prof. Doutor Élvio Gouveia, por todo o apoio, incentivo, por todos os desafios lançados ao longo do processo e, não menos importante, pela sua útil e exaustiva postura crítica e reflexiva.

Aos meus orientadores cooperantes, Profª. Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira, pela constante dedicação, orientação, confiança e apoio demonstrado.

Aos professores do conselho executivo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pela hospitalidade e oportunidade de formação.

À colega e amiga Catarina Abreu por todo o companheirismo que sempre a caraterizou e por ser a pessoa que é.

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes nos bons e maus momentos.

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico (EP) tem por objetivos descrever e analisar criticamente as seguintes atividades desenvolvidas ao longo do EP: (1) prática letiva; 2) atividades de intervenção na comunidade escolar (3) atividades de integração no meio; e (4) atividades de natureza científico-pedagógica. O EP foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no ano letivo 2013/2014.

A prática letiva compreendeu a gestão do processo ensino-aprendizagem (E-A) de duas turmas, uma de 8º ano do ensino regular e outra do 11º ano de um curso profissional. Esta atividade incluiu ainda a assistência a aulas ao colega estagiário e ao professor orientador. Toda a componente prática letiva, ao ser fulcral na formação inicial de professores, exigiu da nossa parte um maior investimento.

A atividade de intervenção na comunidade escolar, denominada "III Olimpíadas Brazão de Castro", teve como objetivos a promoção de estilos de vida saudáveis e o desenvolvimento do espírito de equipa (cooperação e da entreajuda), através de diversas atividades físicas dirigidas para toda a comunidade educativa.

No âmbito das atividades de integração no meio, as atividades de direção de turma e a ação de extensão curricular, permitiram um maior conhecimento da turma e dos alunos, e consequentemente, ajudaram no planeamento e gestão do processo de E-A, como também, na escolha e execução das atividades desenvolvidas ao longo do EP.

Finalmente, as atividades de natureza científico-pedagógica tiveram como propósito o debate e a partilha de ideias. Na ação individual apresentamos um conjunto de aplicações práticas associadas ao modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão nos JDC e na ação coletiva debateu-se a problemática da Ginástica Escolar – Da Teoria à Prática, incidindo sobretudo as razões para o seu insucesso e as sugestões de melhoria.

Todas as atividades vivenciadas durante o EP e o cumprimento dos objetivos previamente delineados permitiram a aquisição de ferramentas que foram e serão fundamentais para a nossa formação enquanto futuros professores de EF.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Escola, Processo de Ensino-Aprendizagem

Abstract

The main aims of the present pedagogical in-service training report are: to describe and analyse critically the following activities that have been performed throughout the pedagogical in-service training: (1) teaching hours; 2) intervention activities in the school community (3) integration within the school's surrounding environment; and (4) scientific and pedagogical activities. The in-service training happened in Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro during the academic year of 2013/2014.

The teaching hours involved the participation and management of the teaching-learning process in two main classes: a 8th form regular class and another one from a professional 11th form class. This activity also included the attendance of lessons by a trainee teacher and a pedagogic supervisor. The whole teaching hours' component was the segment which demanded full dedication and commitment to this project.

The community intervention activity, named "III Olimpíadas Brazão de Castro", had as its goals to promote healthy life styles and the development of team spirit (cooperation and support) accomplished through a wide range of physical activities aimed at the whole school community.

Within the scope of the integration into the surrounding environment, the activities of class tutor and curricular extension have allowed a wider knowledge of the class as a whole and of the students in particular. Moreover, they have supported the management and planning of the teaching-learning process, as well as in the performing of all activities executed during the in-service training.

Finally, the main purpose of the scientific and pedagogic activities were to discuss and share experiences. In the individual action a set of applications have been presented which are associated to the Game Teaching model through understanding in the JDC. In the collective action it has been debated the School Gymnastics Problem – From Theory into Practice, focusing mainly in the reasons for its failure and the debating and presentation of improvement suggestions.

All activities we have been gone through the whole process of in-training lessons have allowed the teachers to acquire tools which were and will continue being crucial for us as PE teachers.
Keywords: In training service; Physical Education; School; Teaching-Learning Process

Résumé

Le présent rapport de stage pédagogique (SP) a pour objectif décrire et analyser d'un point de vue critique les activités mises en pratique au long du SP: (1) pratique d'enseignement; (2) activités d'intervention dans la communauté scolaire; (3) activités d'intégration dans le milieu scolaire; et, (4) activités de nature scientifico-pédagogiques. Le SP a été réalisé à l'École Basique de 2ème et 3ème Cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro durant l'année scolaire 2013/2014.

La pratique d'enseignement a porté sur la gestion du processus d'enseignement-apprentissage (E-A) de deux classes, une de 4ème de l'enseignement général et une autre de 1ère d'une voie professionnel. Cette activité a inclus de plus l'assistance aux cours d'un collègue stagiaire et du maître de stage. Toutes les composantes de la pratique d'enseignement, étant essentielles à la formation initiale des enseignants, ont exigé un plus important investissement de notre part.

L'activité d'intervention dans la communauté scolaire, appelée "III Olympiades Brazão de Castro", a eu pour objectif promouvoir des styles de vie sains ainsi comme créer et développer l'esprit d'équipe (coopération et entraide), au travers d'activités diverses destinées à toute la communauté scolaire.

Les activités d'intégration au milieu scolaire, les fonctions du professeur principal et l'activité d'extension du curriculaire ont été favorables à une meilleure connaissance des classes et des élèves, et ont conséquemment contribué à la planification et à la gestion du processus de E-A, ainsi comme, au choix et à l'exécution des activités dynamisées au long du SP.

Finalement, les activités de nature scientifico-pédagogiques ont eu comme intention le débat et le partage d'idées. Dans l'activité individuelle, nous avons présenté un ensemble d'applications pratiques associées au modèle de l'enseignement du jeu par la compréhension dans les jeux sportifs collectifs et dans l'activité collective, nous avons débattu la problématique de la gymnastique scolaire - de la théorie à la pratique, en particulier les raisons de son échec et des suggestions d'amélioration. Toutes les activités expérimentées durant le SP et l'atteinte des objectifs initialement prévus ont permis l'acquisition d'outils fondamentaux pour notre formation en tant que futurs enseignants d'éducation physique et sportive.

Mots-clés: stage pédagogique, éducation physique et sportive, école, processus d'enseignement-apprentissage.

Resumen

El presente informe de Prácticas Pedagógicas (PP) tiene por objetivo hacer una descripción y un análisis crítica a las siguientes actividades desarrolladas al largo del EP: (1) práctica docente; 2) actividades de intervención en la comunidad escolar (3) actividades de integración en el medio escolar; y (4) actividades científico-pedagógicas. La (PP) ha sido realizada en la Escuela Básica de los 2º y 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro en el curso 2013/2014.

A la actividad docente ha incluido la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) de dos grupos, uno de 2º ESO (8º ano) y otro de 1º Bachillerato (11º ano) este de enseñanza de ámbito profesional. A esta actividad ha estado incluida la asistencia a las clases de un compañero de prácticas y a las clases del profesor orientador. Toda la componente práctica docente, por ser de extrema importancia en la formación inicial de profesores, ha sido más trabajosa.

La actividad de intervención en la Comunidad escolar, nombrada "III Olimpíadas Brazão de Castro", ha sido pensada para la promoción de estilos de vida saludable y para desarrollar un mejor espíritu de equipo (cooperación y entreayuda), a través de diversas actividades físicas dirigidas para toda la comunidad educativa.

En el ámbito de las actividades de integración al medio, las actividades de dirección de clase y la acción de ampliación curricular, han permitido un más amplio conocimiento de la clase y de los alumnos integrantes, consecuentemente, ayudaron en el planificación y gestión del proceso de E-A, así como, en la elección y ejecución de las actividades desarrolladas al largo del EP.

En cuanto a las actividades de naturaleza científico-pedagógica han tenido como objetivo el debate y reunión de ideas. Relativamente a la acción individual presentamos un conjunto de aplicaciones prácticas asociadas al modelo de Enseñanza del Juego por Comprensión en los JDC y en la acción colectiva se ha problematizado la funcionalidad de la Educación Física – De la Teoría a la Práctica, especialmente sobre las causas para el fracaso y las sugestiones para su mejoría. Todas las actividades vividas durante el EP y el cumplimento de los objetivos previamente pensados permitieron la adquisición de herramientas que han sido y serán fundamentales para nuestra formación como futuros profesores de EF.

Palabras-llave: Prácticas Pedagógicas, Educación Física, Escuela, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Índice Geral

I. Introdução 1
1.1 O que é o Estágio Pedagógico? 2
1.2 Expetativas do Estágio Pedagógico 3
1.3 Objetivos do Relatório de Estágio Pedagógico 4
1.4 Contextualização do Estágio Pedagógico 4
II. Caracterização da Escola 5
III. Enquadramento do Estágio Pedagógico 7
IV. Prática Letiva 11
4.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem 13
4.1.1 Planeamento 13
4.1.2 Realização 29
4.1.3 Controlo e Avaliação 37
4.2 Assistência às Aulas 38
4.2.1 Introdução 38
4.2.2 Objetivos 40
4.2.3 Metodologia 40
4.2.4 Resultados e Discussão 47
V. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar 51
5.1 Planeamento da Atividade 51
5.2 Objetivos 52
5.3 Realização da Atividade 52
5.4. Controlo e Avaliação 55
VI. Atividades de Integração no Meio 59
6.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma 59
6.1.1 Caracterização da Turma 59
6.1.2 Estudo de Caso 69
6.2 Ação de Extensão Curricular 76
6.2.1. Planeamento da Atividade 76
VII. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica 83
7.1 Atividade Científico-Pedagógica Individual 83

7.1.1 Introdução 83
7.1.2 Desenvolvimento 84
7.1.3 Problemas Táticos e Propostas de Intervenção 85
7.1.4 Conclusão 86
7.2 Atividade Científico-Pedagógica Coletiva 86
7.2.1 Introdução 86
7.2.2 Metodologia 87
7.2.3 Resultados 88
7.2.4 Discussão e Conclusões 89
VIII. Considerações Finais 91
IX. Sugestões/Propostas Futuras 93
X. Referências Bibliográficas 95

Índice de Quadros

Quadro 1 - Recursos definidos para o 8º ano para cada período do ano letivo 17

Quadro 2 - Recursos definidos para o 11º ano para cada período do ano letivo 18

Lista de Anexos

Anexo A – Avaliação Inicial JDC de Invasão 104

Anexo B – Fases dos Níveis de jogo dos JDC de Invasão 105

Anexo C – Avaliação Inicial JDC - Voleibol 106

Anexo D - Objetivos do PNEF – Objetivos Gerais e Específicos de JDC 107

Anexo E – Exemplo da grelha da Avaliação Formativa 113

Anexo F – Grelha da Avaliação Sumativa 115

Anexo G - Planeamento Anual – Ano Letivo 2013/2014 – 8º2 116

Anexo H – Plano de Aula 120

Anexo I – Exemplo da Estrutura de uma Unidade Didática (JDC) 123

Anexo J – Ficha de Observação – Assistência às Aulas 130

Anexo K – Cartaz da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar 134

Anexo L – Distribuição da Atividade no espaço - Peddy Paper 135

Anexo M – Distribuição da Atividade no espaço – Jogos tradicionais 135

Anexo N – Circular da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar 136

Anexo O – Cartaz Atividade de Extensão Curricular 137

Anexo P – Convite da Atividade de Extensão Curricular para os pais/EE 138

Anexo Q – Propostas de atividades práticas - Ensino dos JDC pelo TGfU 139

Lista de Siglas e de Abreviaturas

ACPI	Atividade Científico-Pedagógica Individual
ACPC	Atividade Científico-Pedagógica Coletiva
AF	Atividade Física
AI	Avaliação Inicial
AICE	Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar
AIM	Atividades de Integração no Meio
CP	Curso Profissional
E-A	Ensino-aprendizagem
EE	Encarregados de Educação
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
IMC	Índice de Massa Corporal
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
NE	Núcleo de Estágio
PA	Plano Anual
Pa	Plano de Aula
PL	Prática Letiva
PEE	Projeto Educativo de Escola
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RAM	Região Autónoma da Madeira
TGfU	*Teaching Games for Understanding*
UD	Unidade (s) Didática (s)

I. Introdução

O presente trabalho consiste no relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Universidade da Madeira (UMa).

O Estágio foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no ano letivo de 2013/2014, sob a orientação do Prof. Doutor Élvio Gouveia (Orientador científico da Universidade da Madeira) e de dois orientadores que realizavam a orientação e a supervisão pedagógica na escola, a Professora Arcanjo Gaspar e o Mestre Ricardo Oliveira. O Núcleo de Estágio (NE) foi constituído pelas estagiárias Carolina Miguel e Catarina Abreu.

A escolha da escola para a realização do estágio iniciou-se com a recolha de informação prévia junto de antigos estagiários. Esta é considerada uma escola pequena, com limitações ao nível dos espaços desportivos disponíveis para as de EF e com alunos com comportamentos desajustados. Segundo o Projeto Educativo da Escola (PEE), os principais problemas identificados são o insucesso escolar, a fragilidade ao nível dos conhecimentos, a indisciplina e a reduzida participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar. Contudo, existe um grupo docente unido, com vários projetos em curso para fazer face aos problemas encontrados. Neste sentido, a instituição de ensino foi desde muito cedo a eleita pelo Núcleo de Estágio dadas as reconhecidas qualidades e atributos que tem vindo a revelar à comunidade nos últimos anos.

Através deste relatório pretende-se fazer uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, incluindo a prática letiva (PL) e todas as ações inerentes desenvolvidas durante o processo de estágio. Assim, através deste documento, o objetivo primordial é dar a conhecer e explicar as lógicas utilizadas nos planeamentos e nas tomadas de decisão no decorrer do ano letivo, apresentando uma análise crítica às competências adquiridas e aos aspetos que poderiam ser melhorados no planeamento e na execução das atividades desenvolvidas.

Este documento encontra-se organizado por pontos. Numa primeira fase foca-se na natureza e contextualização do estágio pedagógico (EP) e sobre as respetivas expetativas

do estagiário. O segundo ponto diz respeito à caracterização do estabelecimento de ensino, ao nível da dinâmica interna, dos recursos humanos e espaciais e dos documentos que orientam a prática da escola. Seguidamente, apresenta-se o enquadramento do EP, onde se analisa o contexto socioeconómico e se reflete sobre a necessidade de uma educação consistente para a vida. O quarto ponto, por sua vez, aborda a PL, a qual inclui a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a assistência às aulas. Nos restantes pontos, relata-se, sob uma perspetiva crítica, o planeamento, os objetivos, a metodologia, a realização, o controlo e a avaliação de todas as ações dinamizadas, pela seguinte ordem: Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE); Atividades de Integração no Meio (AIM) (Atividades no âmbito da Direção de Turma e Ação de Extensão Curricular (AEC)) e Ações de Natureza Científico-Pedagógica (ANCP), nomeadamente, a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e a Coletiva (ACPC).

1.1 O que é o Estágio Pedagógico?

O EP constitui a última componente prática da fase de formação dos professores no curso de Mestrado em ensino da EF nos ensinos Básico e Secundário. Desta forma, esta fase permite ao estagiário iniciar-se na PL, quer através do seu envolvimento em práticas letivas, quer nas ações que desenvolve durante o processo, tais como AICE, AIM e ANCP, o que permite ao estagiário estimular a sua capacidade crítica e reflexiva sobre as experiencias vividas e o impacto da sua ação na sua conduta profissional e sobre os alunos. Assim, o EP constitui o elo entre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e o contexto profissional. Por tal, é nesta etapa que o estagiário tem a oportunidade de operacionalizar todos os conteúdos adquiridos no meio académico num contexto real de aprendizagem. De acordo com Freire (2001), os estágios pedagógicos permitem aos estagiários a aquisição de saberes, relacionados com o como ensinar e o como agir profissionalmente, o que pode facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico. Ainda Godinho (2010) alerta que o EP é um processo de formação do aluno pessoal e idiossincrático, e que pode assumir contornos distintos e diferentes desfechos, variando consoante as caraterísticas dos formandos e dos contextos em que o seu desenvolvimento ocorre.

Em jeito de conclusão, é fundamental haver uma interação entre os orientadores e os estagiários, para que haja um bom desempenho das suas funções enquanto futuros docentes, evidenciando uma atitude crítica e reflexiva relativamente às suas intervenções.

1.2 Expetativas do Estágio Pedagógico

As decisões que são tomadas ao longo da vida são fruto de crenças e convicções pessoais que constituem linhas orientadoras do percurso a seguir. Este tópico será redigido na primeira pessoa do singular, ao invés do que acontece ao longo de todo o relatório, uma vez que nesta alínea é meu intuito expressar um conjunto de sensações e sentimentos pessoais.

Desde a minha infância o desporto esteve intimamente ligado à minha formação pessoal e social. Já no ensino básico olhava para a profissão de professor de EF como aquela que queria seguir no futuro. A escola é uma das principais instituições à qual é exigido que responda às solicitações e necessidades de uma sociedade que está em constante mutação, e por conseguinte, tem como desafio formar o homem de amanhã. Assim, o papel do professor deve recair nas estratégias que este monta e nas ferramentas que este fornece de maneira a formar o homem de amanhã. Tendo em conta esta realidade, foi desafiante e motivador assumir o papel de educador. Assim sendo, foi sentida por mim uma panóplia de emoções, tais como ansiedade, inquietação, apreensão, preocupação, resultantes da noção de responsabilidade, tendo em consideração as particularidades e vicissitudes resultantes da minha intervenção enquanto professor, quer no âmbito da PL, quer fora do contexto de aula.

A escolha do estabelecimento de ensino para o desenvolvimento do processo de EP recaiu sobre a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Esta escola, por estar inserida perto de um bairro social com o propósito de servir a população da periferia da cidade do Funchal, nomeadamente, da freguesia de São Roque e das zonas altas da freguesia de Santo António, afigura-se num cenário/contexto de aprendizagem rico e catalisador de inúmeras experiências e desafios.

Em jeito de conclusão, a minha expetativa inicial passava por aproveitar todo o processo de estágio com o objetivo de me transformar enquanto pessoa e profissional, tentando

também contribuir para a transformação dos alunos como futuros cidadãos. Também tinha como desejo trazer mais-valias para a escola que me acolheu e deixar boas referências na Universidade que me formou, através do meu empenho e competência.

1.3 Objetivos do Relatório de Estágio Pedagógico

O relatório tem como objetivos analisar todas as atividades desenvolvidas no âmbito do EP, bem como refletir sobre as competências adquiridas ao longo do processo de lecionação e inclusão e interação com a comunidade educativa. Visa também demonstrar os principais ganhos que os nossos alunos, a escola que nos recebeu e a Universidade que nos formou obtiveram com as nossas ações durante todo o processo de EP.

Para tal, pretendeu-se concretizar os seguintes objetivos do presente documento: a) Analisar criticamente o processo de planeamento, realização e reflexão das atividades desenvolvidas durante o estágio, nomeadamente: a PL, as AICE, as AIM e as ANCP; b) Demonstrar a intencionalidade de todas as opções/decisões tomadas; c) Fundamentar a relação e coerência existentes entre as atividades; d) Refletir sobre as experiências vivenciadas; e) Mostrar as competências adquiridas e os ganhos que os alunos, a escola e a Universidade obtiveram com o nosso envolvimento em todo o processo de EP.

1.4 Contextualização do Estágio Pedagógico

O EP realizou-se na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no ano letivo 2013/2014, onde foi dada a oportunidade de lecionar a disciplina curricular de EF a uma turma do 8º ano, no turno da tarde, e a outra turma do 11º TGEI, curso profissional, no turno da manhã (turma partilhada entre os estagiários). Durante este processo é importante referir que foi concebido, planeado, organizado e analisado um conjunto de atividades em que houvesse interação com os diversos agentes educativos, tais como os alunos, os professores, os encarregados de educação (EE), o conselho executivo e os auxiliares de educação.

II. Caracterização da Escola

A caracterização do estabelecimento de ensino onde o estagiário irá desenvolver o seu EP deve assumir-se como uma prioridade inicial na ordem da sua ação de trabalho, pois é fundamental para a identificação e compreensão da realidade e do contexto de inserção, levando a uma intervenção contextualizada e adequada. Após a escolha da escola, é essencial dar início ao seu processo de caracterização de forma a perceber o meio em que esta se insere. A caracterização da escola, para além de ajudar a compreender a realidade escolar, auxilia na perceção do clima educativo e contribui para uma melhor integração no estabelecimento de ensino.

O principal meio utilizado para a caracterização da escola foi o sítio eletrónico deste estabelecimento de ensino. Assim sendo, através do sítio optou-se por aceder aos seus documentos orientadores, tais como o Regulamento Interno (RI), o PEE, o Plano Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual da Escola (PAE), o que permitiu a recolha de informações pertinentes para um prévio conhecimento da escola. Numa fase posterior foi efetuada uma reunião com os orientadores científico e cooperantes na escola, de maneira a conhecer de forma direta os espaços e o funcionamento da mesma.

A escola, tal como descreve o RI (2013), *"é uma organização que existe para e por causa do aluno/formando"*. Esta comporta um sistema composto por órgãos e pessoas com funções e responsabilidades específicas de formação, instrução e educação que se interrelacionam. O aluno é o centro de toda a comunidade educativa e é entendido como um indivíduo em permanente formação. Neste pressuposto na aprendizagem dos alunos, o professor é caraterizado como o principal organizador das atividades educativas.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque iniciou a sua atividade no mês de outubro do ano letivo de 1992/1993, tendo no ano letivo de 2011/2012, no mês de novembro, alterado a sua designação para Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Esta escola, de acordo com o PEE (2010), foi criada com o intuito de servir a população da periferia da cidade do Funchal, nomeadamente da freguesia de São Roque e das zonas altas da freguesia de Santo António. Relativamente à oferta formativa, a Escola oferece,

para além do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Cursos no âmbito da Formação Profissional (CP), Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação para Adultos (CEFA).

O PEE é um documento que consagra a orientação educativa da escola, no qual estão explícitos os princípios, os valores e as estratégias segundo os quais a mesma propõe cumprir a sua função educativa. O PCE serve de instrumento capaz de aplicar a tomada de decisões sobre aspetos curriculares comuns. Assim sendo, de acordo com estes documentos, os principais problemas identificados da escola são: o insucesso escolar, a indisciplina e a reduzida participação dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos (PEE, 2010; PCE, 2013).

Relativamente às atividades extracurriculares de enriquecimento lúdico e cultural, a escola oferece diversas atividades que se destinam à ocupação criativa e formativa dos jovens através de clubes e projetos. No que concerne à área desportiva, nomeadamente ao desporto escolar, são oferta da escola os núcleos de futsal, ténis de mesa, dança, badminton e natação (PEE, 2010).

Em relação aos espaços físicos da escola, no que respeita à lecionação da EF, é de referir que o estabelecimento possui um campo polidesportivo descoberto e um ginásio interior. Ainda em relação a estes espaços físicos, a escola tem uma parceria com a piscina da Penteada, utilizada para a lecionação das aulas de natação. No entanto, possui outros recursos físicos, tais como catorze salas de aula, uma sala multidisciplinar, uma biblioteca e uma sala de estudo, que podem ser utilizados caso seja necessário.

Em suma, todo o processo de caracterização inicial da escola (efetuado no início do ano letivo) permitiu conhecer o contexto onde iríamos atuar, contribuindo desta forma para uma correta adequação da nossa intervenção enquanto docentes da escola.

III. Enquadramento do Estágio Pedagógico

Devido à situação económica que o país atravessa, mais especificamente a Região Autónoma da Madeira, com a pouca oferta de emprego e a consequente falta de postos de trabalho, os nossos jovens veem-se obrigados a emigrar com o objetivo de terem melhores condições de trabalho e de vida. Torna-se dever, segundo Lopes (2007), de todos os formadores de crianças e jovens, facultar uma educação no sentido de formar futuros adultos autónomos, com sentido de responsabilidade, com espírito de iniciativa, criativos, com sentido crítico e reflexivo e, fundamentalmente, com capacidade de adaptação a diferentes contextos, ou seja, com uma formação integral, pois são estes jovens que serão o futuro do nosso país. Neste âmbito, Rosado (2011) afirma que os sistemas educativo e desportivo assumem um papel decisivo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, como também no desenvolvimento das competências de vida e no desenvolvimento moral e do caráter dos mesmos.

Nesta linha de raciocínio, a al. a), Artigo 7º, Cap. II, da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, da Lei de Bases do Sistema Educativo, expressa um dos grandes objetivos para o Ensino Básico:

> *"Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social."*

Assim sendo, é dever de todo o professor assegurar um desenvolvimento socioafetivo consistente com os valores éticos vigentes na sociedade, na medida em que é da responsabilidade dos docentes a formação dos futuros profissionais. Como tal, enquanto professores estagiários, tivemos sempre o objetivo de formar os nossos alunos em todos os domínios da vida.

O EP consiste num processo complexo, pois não só foi importante estabelecer uma lógica em toda a nossa ação pedagógica, como também foi essencial integrar em todo o processo educativo toda a comunidade escolar, de modo a formar crianças e jovens para uma

cidadania criativa, ativa e crítica. O grande número de tarefas que foram realizadas durante o EP adquire uma relevância para a formação do estagiário e para a formação dos nossos alunos, adultos de amanhã. É preciso também ter em conta que todo este processo se desenrola num contexto que está em constante transformação, levando a um ambiente de imprevisibilidade. Assim, esta transformação influencia os comportamentos dos indivíduos em diferentes situações que se estabelecem nas várias vertentes que o EP assume. Deste modo, é fundamental que o professor seja capaz de gerir a imprevisibilidade, sendo pró-ativo e bom observador de forma a tomar decisões adequadas, considerando todas as vertentes que constituem o EP, não como casos isolados, mas sim na sua globalidade, como um todo, através da compreensão da intencionalidade que é inerente a cada uma das vertentes. Só assim é possível reduzir a imprevisibilidade dos acontecimentos de maneira a que, durante todo o processo de estágio, este seja realizado com uma maior objetividade.

Partindo deste pressuposto, tentou-se adotar uma visão mais global e holística na abordagem de todo o estágio, tanto na prática pedagógica, como também na relação que esta estabelece com toda a restante ação pedagógica. Tentou-se que os objetivos gerais tivessem uma operacionalização transversal e se aplicassem a todas as atividades extracurriculares que foram desenvolvidas, não descurando a solicitação de comportamentos que ajudassem a resolver as dificuldades dos alunos.

Neste seguimento, para alcançar este objetivo, utilizou-se a taxonomia de Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), que parte do pressuposto de que determinados grupos taxonómicos englobam determinadas matérias de ensino, ou seja, possuem determinados princípios ativos que podem ser mais ou menos rentabilizados. Cada grupo taxonómico, tendo por meio cada uma das matérias de ensino, permite desenvolver diferentes competências e capacidades dos alunos, como a capacidade de montar estratégias, de tomar decisões e capacidade de adaptação a contextos imprevisíveis.

Desta forma, e como os nossos alunos são todos diferentes e únicos, é mais do que normal que tenham dificuldades distintas, sendo dever e responsabilidade do professor, através de situações-problema tendo como meio as matérias de ensino, diminuir ou esbater essas dificuldades através de constrangimentos impostos, de modo a solicitar os comportamentos adequados para ajudar na transformação dos alunos. Na tentativa de operacionalizar o que foi descrito anteriormente, surgiu o tema para a minha ACPI, que

será explorada no capítulo VII, "O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos – Aplicações do Modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão".

A PL decorreu ao longo de todo o ano, incluindo a gestão do processo de E-A e a observação das aulas do colega estagiário e de um professor. A PL teve o seu contributo para a conceção da ACPI e da ACPC, como também para o delineamento das AIM. No caso da AEC, procurou-se solicitar comportamentos diferentes daqueles que eram solicitados aos alunos durante as aulas; no estudo de caso, utilizou-se situações-problemas da aula, de forma a caracterizar e definir o perfil do aluno com o qual se pretendia trabalhar, e numa fase mais avançada perceber se houve as transformações pretendidas.

A caracterização da turma foi uma das primeiras ações desenvolvidas no estágio, resultando num conjunto de dados que permitiram compreender melhor as condutas, interesses e necessidades dos alunos, o que ajudou numa melhor intervenção durante as aulas de EF. É importante ainda referir que, através da caracterização da turma e dos indicadores que esta forneceu sobre os alunos, foi possível identificar quais os alunos que poderiam constituir o estudo de caso.

Posteriormente foi desenvolvida a AICE ("III Olimpíadas Brazão de Castro"), que surgiu a partir da análise do PEE, o qual ressalvava a formação integral dos alunos, abarcando um conjunto de áreas de conhecimento, como o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e a promoção da interatividade entre a escola e a comunidade. Esta atividade permitiu ultrapassar o círculo restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre toda a comunidade escolar, ou seja, entre os alunos, professores e funcionários. Tal decisão teve em conta, também, o propósito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos nossos colegas estagiários dos transatos anos que foram os impulsionadores desta atividade tão reconhecida por toda a comunidade escolar.

A AEC ("Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?") baseou-se na elaboração e realização de uma atividade que envolveu não só os alunos da respetiva turma, como também os professores e os EE, utilizando como base algumas das informações recolhidas nas atividades anteriormente referidas. Caracterizou-se por um conjunto de atividades realizadas na escola com o objetivo de informar os familiares e os alunos da importância da prática de uma vida saudável, no sentido de dar a conhecer o quanto é

importante uma alimentação saudável, como também a prática regular de atividade física (AF).

Relativamente às ações científico-pedagógicas, a individual surgiu fruto dos benefícios verificados durante as aulas de EF aquando do uso do Modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão (*TGfU*) no ensino dos jogos desportivos coletivos. A ação coletiva derivou de um tema proposto pelos orientadores científicos da UMa intitulado "O Programa Nacional de Educação Física – Da Teoria à Prática".

IV. Prática Letiva

Neste capítulo pretende-se abordar a gestão do processo E-A, o qual engloba o planeamento, a realização e o controlo e avaliação. Pretende-se, também, fazer uma alusão à assistência às aulas onde serão contemplados os objetivos, a metodologia utilizada e os resultados atingidos com a necessária discussão e reflexão sobre os mesmos.

No que concerne à gestão do processo E-A, deseja-se demonstrar o funcionamento e a complexidade do mesmo. Numa primeira abordagem pretende-se desenvolver as três etapas essenciais ao processo supracitado que consistiram em: (1) planeamento; (2) realização e, por fim, (3) avaliação do processo e reformulações necessárias. Em relação ao planeamento, tivemos por base o "Modelo de Estruturas do Conhecimento" adaptado de Vickers (1990). Este processo engloba três etapas: a análise da situação (análise das matérias de ensino, do envolvimento e dos alunos), a tomada de decisões (determinação da extensão e a sequência da matéria, definição dos objetivos, elaboração dos elementos da avaliação e estabelecer progressões no processo de ensino) e a última etapa diz respeito à aplicação (Plano Anual, Unidades Didáticas, Plano de Aula e Plano Individual). Quanto à realização, apresenta-se a intervenção pedagógica e a delimitação de estratégias que resultaram da planificação antecedente. E por fim, relativamente ao controlo e à avaliação, pretende-se uma reflexão e controlo de todo o processo de modo a melhorar a intervenção e o nível de prestação dos alunos. Consideramos aqui um registo permanente do aluno. Desse modo, o professor deve ter como intuito o cumprimento de funções, tais como analisar, registar e selecionar elementos que interatuam no processo de E-A para que este possa refletir sobre a sua atuação e sobre os comportamentos/prestações dos alunos, comparar, através dos resultados obtidos, o que pretende alcançar com o que foi efetivamente alcançado e referenciar os critérios de avaliação aos diferentes tipos de objetivos pré-estabelecidos. Quanto às exigências da PL que se colocam nos dias de hoje, o desporto adquire um carácter complexo e plural; assim sendo é fundamental compreender a profissão docente na atualidade, o que implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade do problema. Mesquita e Bento (2012) referem que o desporto para todos não é desporto de uma só medida, mas sim uma medida para cada qual, facto que é muito difícil de levar à prática. Desta forma, é primordial que o Professor

de EF seja capaz de refletir na e sobre a ação, que seja capaz de se adaptar a qualquer situação, apresentando capacidade de resposta e de ajustamento ao contexto e aos problemas complexos que enfrenta ao longo da sua atividade. Assim sendo, o professor que orienta um processo de E-A deverá estar bem ciente de que aprender a ensinar é um processo de formação e transformação, de escrutínio em relação àquilo que está a fazer e em relação ao que se pode tornar (Britzman, 1991).

No que concerne à disciplina de EF, o PNEF (2001) carateriza-a como um meio privilegiado para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática regular da AF eclética, considerando-a, por isso, de grande importância na educação de crianças e jovens.

Na PL tivemos em conta que é cada vez mais importante formar um Homem com espírito crítico, pró-ativo e produtor, que esteja preparado não só para ocupar um local de trabalho, mas também para o criar e recriar em função ou antecipando as alterações do contexto envolvente (Almada et al., 2008; Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto). Pretende-se, assim, um Homem que seja capaz de dominar uma série de metodologias que lhe permita identificar e resolver os problemas com que se depara, procurando soluções eficientes. Assim sendo, é imperativo mudar a lógica do processo pedagógico, a Escola e o Desporto têm de deixar de preparar para o passado, através do apelo à memorização acéfala e à reprodução de estereótipos. Pelo contrário, deve-se formar um Homem capaz de aprender a tomar decisões sobre o que é mais adequado, com capacidade crítica no sentido de ter consciência do que está a fazer. Um Homem que levante hipóteses, crie estratégias, experimente e analise os resultados das opções feitas, ou seja, um Homem que se habitue a fazer conjeturas e refutações. Durante a PL utilizou-se um conjunto de estratégias para que os alunos alcançassem um conjunto de comportamentos que fossem ao encontro do Homem que se pretende formar. Sendo assim, a título de exemplo, na lecionação dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) adotou-se o Modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão (*TGfU*) de Bunker & Thorpe (1982), na medida que o mesmo privilegia a estimulação da capacidade de interpretar as situações, de perceber possibilidades de ação e de agir com intencionalidade tendo em vista os objetivos do jogo. Adicionalmente, através deste modelo estimula-se uma maior criatividade e o desenvolvimento das habilidades técnicas em contexto de jogo promovendo uma maior motivação, empenhamento e competência dos alunos. Utilizou-

se igualmente meios de treinos na resolução de problemas táticos, tais como os jogos pré-desportivos e os jogos reduzidos em campo reduzido com ou sem condicionalismos. Aqui o jogo assume um papel fundamental neste modelo, proporcionando um espaço importante para a tomada de decisão, o que conduz à necessidade do desenvolvimento das habilidades técnicas.

É de salientar que, neste sentido, toda a PL foi utilizada como meio de transformação dos alunos tendo em conta as suas necessidades e o seu nível de aprendizagem. Tentou-se que toda a ação e tomada de decisão tivessem como foco central os alunos, sempre com uma intencionalidade educativa subjacente.

4.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

4.1.1 Planeamento

Planear consiste em delinear previamente aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que deve efetuar. Neste sentido, o planeamento deve ser efetuado com base na análise da situação através do diagnóstico. Segundo Mesquita (2005), para que o planeamento seja eficaz, este deverá responder a três questões fundamentais: o que fazer? (o professor deve perspetivar com base naquilo que pretende alcançar); como fazer? (estabelecer a metodologia e os meios a utilizar durante o processo e contemplar a possibilidade de ser necessário fazer ajustamentos); e, por fim, a realização do plano (sistematização por escrito).

Um planeamento adequado é a chave para a gestão de toda a complexidade do processo E-A. Segundo Gomes (2004), o planeamento consiste num processo de tomada de decisões, implicando uma seleção de estratégias e uma análise da situação com o objetivo de racionalizar as tarefas do professor, o que permitirá alcançar uma melhor produtividade e consequentemente melhores resultados. Deste modo, segundo Vasconcellos (1997), citado por Bossle (2003), o planeamento não pode esgotar-se numa base teórica. Este consiste, também, num processo de intervenção no qual a teoria e a prática se associam mutuamente.

Durante a PL, com o objetivo de estruturar e organizar o processo de instrução, utilizou-se o "Modelo de Estruturas do Conhecimento" adaptado de Vickers (1990). Este processo compreende três etapas distintas: análise, decisão e aplicação. No que concerne à análise, é importante que o professor tenha em conta as matérias de ensino a lecionar através do PNEF, as características do envolvimento, ou seja, os materiais e os recursos disponíveis e, por fim, as caraterísticas e especificidades dos alunos. Em relação à etapa da decisão, o professor deverá determinar as matérias a lecionar (extensão e sequência), definir os objetivos, estabelecer os critérios da avaliação e estabelecer progressões no processo de ensino. A última etapa diz respeito à aplicação, ou seja, a contextualização das decisões tomadas através do Plano Anual (PA), Unidades Didáticas (UD) e os Planos de Aula (Pa).

Quanto à primeira etapa, a análise, no que concerne às matérias de ensino, estas devem ir ao encontro das necessidades do aluno, com o objetivo de formá-lo de um modo integral. Deste modo, e de acordo com o PNEF (2001), o professor deve ter em consideração: (1) a melhoria da aptidão física e a promoção da aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas; (2) a garantia da aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno; (3) a promoção pelo gosto da prática regular das atividades físicas e a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social; e, por fim, (4) a promoção e formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais onde se desenvolvem as atividades físicas, valorizando a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade, a ética desportiva, a higiene e a segurança pessoal e coletiva e a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.

Tendo em conta as finalidades supracitadas, selecionou-se as seguintes matérias: no primeiro período foram abordados os conteúdos relativos aos Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Futebol, Basquetebol e Voleibol), no segundo período foram privilegiados os conteúdos referentes aos Desportos Individuais (Ginástica, Atletismo, Natação e Dança), os Desportos de Confrontação Direta (Ténis de Campo) e Desportos de Combate (Judo). No terceiro período lecionou-se os conteúdos referentes aos Desportos de Adaptação ao Meio (Orientação) e aos Desportos Individuais (Natação).

A lecionação destas matérias foi realizada de acordo com a Taxonomia de Almada et. al (2008). Segundo esta Taxonomia, os Desportos Coletivos privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, levando ao desempenho de funções específicas e ao domínio da dinâmica de grupos. O jogo pré-desportivo (jogo do ratinho) utilizado algumas vezes durante as aulas é um bom exemplo de como trabalhar as várias funções a desempenhar no grupo e de como promover a sua dinâmica. Neste jogo, os alunos que realizavam os passes entre si tinham de o fazer num tempo inferior ao aluno que tem de intercetar, de modo a os primeiros manterem a posse de bola.

Quanto aos Desportos Individuais, estes centralizam a ação do aluno em si próprio, ou seja, privilegiam o conhecimento dos seus próprios limites. Neste caso em específico utilizou-se, através da sequência pedagógica dedicada ao atletismo, exercícios onde os alunos tinham de conhecer os seus limites, como por exemplo, num exercício para trabalhar a partida de blocos, os alunos eram confrontados durante a tarefa com uma série de variáveis, como a colocação dos apoios e do centro de massa de maneira a compreenderem a importância destas variáveis para a realização da partida o mais rápido possível e de forma mais eficiente e eficaz.

Os Desportos de Confrontação Direta favorecem o diálogo com os adversários numa oposição direta, por meio de um objeto interposto. Um exemplo do que se sucedeu nas aulas de ténis de campo foram os jogos de um para um, onde os jogadores que estavam numa situação ofensiva tinham de ter um tempo, ou um somatório de tempos, menor do que o seu opositor para que aqueles pudessem concretizar o ponto. Assim, era fundamental que os jogadores adequassem o seu comportamento dentro de campo conforme o comportamento dos opositores.

Quanto aos Desportos de Combate, estes privilegiam o conhecimento do "eu" em situações críticas. Um exemplo do que foi efetuado durante as aulas dos referidos desportos foram "combates" que colocavam os alunos em situações críticas, como a de morte simbólica, onde os alunos tinham de ter um conhecimento total do "eu" sempre presente o diálogo com o outro.

Por fim, os Desportos de Adaptação ao Meio favorecem a relação e adaptação a um meio diferente do que o aluno está habituado, como é o caso da Orientação, onde os exercícios propostos nas aulas solicitavam aos alunos a capacidade de leitura do contexto e a

montagem de estratégias adequadas de forma a terem um desempenho ajustado às condições encontradas. Por exemplo, nos exercícios de Orientação era entregue um mapa a cada grupo constituído por vários elementos. O objetivo era passar por um conjunto de balizas e acabar o circuito no menor tempo possível. Verificou-se que os alunos que melhor faziam a leitura do mapa e melhor montavam as estratégias tinham um maior sucesso, acabando a prova mais rapidamente do que os outros grupos e cumprindo o que havia sido estabelecido, ou seja, a passagem por todas as balizas.

Deste modo contemplou-se um conjunto de matérias com especificidades e objetivos distintos para que o processo de E-A fosse enriquecedor e integral. É de salientar que foi cumprido o que estava definido no PNEF (2001), uma vez que a seleção destas matérias e a sua lecionação permitiram alcançar as finalidades do PNEF acima referidas.

Na estruturação do processo de E-A optou-se por dois modelos distintos: o modelo por etapas de aprendizagem e um modelo por blocos. No modelo por etapas de aprendizagem, utilizado na turma do 8º ano, procurou-se atingir diferentes objetivos em cada uma delas, sendo as aquisições dos alunos em cada etapa objeto de atenção. Criou--se UDs e aulas politemáticas formadas por um conjunto de aulas semelhantes e com as mesmas funções didáticas, com o objetivo de diferenciar o ensino consoante o nível dos alunos, respeitando a individualização e os ritmos distintos de aprendizagem, como também se ajustou a duração de cada fase de aprendizagem ao maior ou menor desenvolvimento dos alunos em função do nível dos mesmos (Rosado, 1989). Por outro lado, em relação à turma do 11º ano, uma vez que a organização geral das disciplinas é realizada através de módulos, não sendo exceção a disciplina de EF, o processo de E-A está centrado numa perspetiva assente no modelo de ensino por blocos. A seleção e a organização das ME a serem lecionadas são feitas através do Programa de Componente de Formação Sociocultural da Disciplina de Educação Física (2004/2005). Segundo este Programa, foram consideradas para o 11º ano as seguintes áreas de extensão da EF, numa sistematização tripartida que, para facilitar a sua operacionalização, não utiliza a referência a sub-áreas:

A – Atividades Físicas:

1- Jogos Desportivos Coletivos II (Andebol) – 1 Módulo – nível introdutório de outra matéria.

2- Ginástica II (Solo, Aparelhos) – 1 Módulo – nível elementar de Ginástica no Solo

e o nível Introdução noutro aparelho da Ginástica de Aparelhos.

3- Outras Atividades Físicas Desportivas (Raquetas) II – 1 Módulo - nível Elementar na matéria lecionada anteriormente.

4- Dança (Danças Sociais, Danças Tradicionais) II – 1 Módulo - nível Introdução noutra Dança Social ou Dança Tradicional Portuguesa.

B - Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas – Realizada em todas as aulas;

C - Conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas II;

- Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.

- Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

Ainda referente à análise, e segundo o "Modelo de Estruturas do Conhecimento" (Vickers, 1990), é importante ter em conta no processo de instrução os recursos disponíveis. Estes recursos tiveram um papel importante na seleção das matérias a lecionar durante o ano letivo (Quadro 1 e 2).

Quadro 1 - Recursos definidos para o 8º ano para cada período do ano letivo

1º Período	2º Período	3º Período
½ Polidesportivo para os dois tempos semanais*	Ginásio para os três tempos semanais (1ª parte do 2º Período)	Piscina Olímpica da Penteada para os dois tempos semanais
1/3 Polidesportivo para um tempo semanal	½ Polidesportivo para três tempos semanais (2ª parte do 2º Período)	1/3 Polidesportivo para um tempo semanal

* (1 tempo=45')

Quadro 2 - Recursos definidos para o 11º ano para cada período do ano letivo

1º Período	2º Período	3º Período
Polidesportivo para os dois tempos semanais*	Ginásio para os dois tempos semanais. (1ª parte do 2º Período) Polidesportivo para os dois tempos semanais. (2ª parte do 2º Período)	Ginásio para os dois tempos semanais.

* (1 tempo=45')

Segundo o mesmo modelo, é essencial ter em conta no processo de instrução a Avaliação Inicial (AI). Para planear é necessário conhecer-se o contexto, surgindo a necessidade de realizar uma avaliação inicial. Esta tem como principal pressuposto a recolha de informações fundamentais para a futura atuação do professor. Deste modo, a AI deve identificar os principais indicadores de modo a planear de forma contextualizada. Estas informações têm uma evidente importância na medida que fornecem indicadores acerca do nível dos alunos, quer das suas capacidades, quer das suas habilidades. São, também, uma mais-valia pois permitem ao professor delinear qual a melhor estratégia a adotar para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficiente e eficaz, afirmação que é corroborada pelo PNEF (2001):

> "*A Avaliação Inicial é um processo decisivo na medida em que para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita também aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário."*

Ainda segundo o PNEF (2001), a AI permite ao professor selecionar níveis mais exigentes de objetivos de desenvolvimento dos alunos, no plano de turma, de acordo com as suas características, possibilidades e a sua estratégia pedagógica. Neste sentido a AI permite ao professor conhecer a turma e o seu nível inicial de prestação e, deste modo, a planificação já estará adaptada às capacidades e limitações dos alunos.

Na realização da AI dos alunos colocou-se em prática duas perspetivas distintas: uma perspetiva mais centrada no modelo de ensino por blocos (11º ano), em que a avaliação diagnóstica ocorria na primeira aula da lecionação de uma determinada matéria e dizendo respeito única e exclusivamente a essa matéria; e uma perspetiva mais centrada no modelo de ensino por etapas de aprendizagem (8º ano), em que a avaliação diagnóstica da maior parte das matérias de ensino ocorreu no início do ano letivo. Esta opção conduziu a uma multiplicidade de situações vivenciadas, assim como a uma possível comparação entre as duas perspetivas.

Como referido anteriormente, não foi possível realizar a AI de todas as matérias de ensino que iriam ser abordadas devido a questões de logística e de instalações, o que à partida condicionou a avaliação do nível dos alunos de uma forma global. Assim sendo só as matérias dos Desportos Coletivos, Desportos Individuais e Desportos de Combate foram alvo de uma AI no início do ano letivo. As restantes matérias de ensino definidas ficaram por fazer aquando da lecionação das mesmas. Consoante as características de cada uma destas matérias de ensino, utilizaram-se para a AI fichas de observação e de registo adaptadas que contemplavam ou as fases dos níveis de jogo, ou os objetivos preconizados pelo PNEF, ou ainda as tarefas propostas aos alunos baseadas na solicitação de comportamentos de acordo com o grupo taxonómico da matéria de ensino e as suas especificidades. Na AI recorreu-se à visualização de vídeos que auxiliaram o preenchimento das fichas de observação e de registo.

Para a AI dos jogos desportivos coletivos (JDC) de invasão foram utilizadas as fases dos níveis de jogo dos JDC de invasão adaptado de Garganta (2001) (Anexo A e B), cujos níveis consistiam em: N1: espontâneo, N2: intencional, N3: estruturado e N4: elaborado, e os critérios foram a ocupação do espaço, a progressão no terreno, domínio da bola e ações de cooperação. No que concerne à AD de voleibol (Anexo C), foram utilizados os critérios que caracterizam o nível de domínio do jogo definidos por Mesquita (1995). Os critérios observados foram: dinâmica coletiva, serviço e receção, ataque e defesa, nos níveis de domínio do jogo: 1º nível de jogo (jogo estático); 2º nível de jogo (jogo anárquico); 3º nível de jogo (jogo de consecução rudimentar dos três toques); 4º nível de jogo (jogo de consecução elaborada dos três toques).

No que diz respeito aos Desportos Individuais, a AI de Ginástica consistiu na realização de uma ficha de observação e registo adaptada aos objetivos preconizados pelo PNEF

(2001). Assim sendo, como este conteúdo privilegia a execução correta dos elementos gímnicos, optou-se por avaliar os elementos gímnicos propostos no PNEF de acordo com as suas componentes críticas. A classificação utilizada foi: não executa (NS - vermelho); executa com ajuda (S - amarelo); executa sem ajuda (SB - verde): executa sem ajuda. Em relação às AI de Atletismo, foram utilizadas algumas situações onde os alunos equacionavam um conjunto de variáveis importantes para perceber formas de rentabilizar corridas, saltos e lançamentos. Assim, os parâmetros observados foram se o aluno ajusta a frequência e a amplitude de passada da corrida e se compreende as variáveis a gerir para rentabilizar saltos e lançamentos. A classificação dividiu-se em três parâmetros: não executa/não ajusta/não compreende (NS), executa com dificuldade/ajusta/compreende sem sucesso (S) e executa sem dificuldade/ajusta/compreende/sucesso (SB). Na AI de Dança foi criada também uma ficha de registo com base nos objetivos definidos pelo PNEF, cujos parâmetros observados foram: se os alunos executavam, com ou sem dificuldade, ou não executavam: saltos, voltas, passos simples, deslocamentos, a relação com os colegas e se tinham noção de ritmo e movimento. Estes parâmetros foram avaliados através da execução destes movimentos através de músicas com vários ritmos onde os alunos tinham de executar todos estes movimentos.

Relativamente à AI de Desportos de Combate, a avaliação foi realizada através de situações de luta recreativa, nas quais se acredita que seja possível aferir as competências posteriormente mencionadas de forma mais eficaz e simples. Assim, o parâmetro observado foi se os alunos dominam/ajustam a relação centro de massa/base de apoio consoante as situações, sendo a classificação dividida em três parâmetros: o aluno ajusta a posição dos seus segmentos corporais, manipulando a relação centro de massa-base de apoio independentemente da ação do adversário (NS); o aluno ajusta a posição dos seus segmentos corporais manipulando a relação centro de massa-base de apoio, em função das ações do adversário (S); e o aluno cumpre os requisitos do nível anterior e ainda, com base nos desequilíbrios provocados por forças externas ou internas, o aluno ajusta esta relação voltando à posição de equilíbrio (SB).

No caso dos Desportos de Confrontação Direta (ténis de campo), foi realizada uma ficha de observação, onde os alunos em situação de jogo foram avaliados nos seguintes parâmetros: execução do serviço, movimentação em função da trajetória da bola e devolução da bola com intenção, sendo que a classificação dos parâmetros utilizada foi:

não executa (NS), executa com dificuldade em resolver o problema (S) e executa sem dificuldade e com intencionalidade (SB).

No que concerne aos Desportos de Adaptação ao Meio (Natação e Orientação), no caso da AI da Natação, os alunos foram avaliados nas seguintes componentes: adaptação ao meio (realizar a respiração, emersão da cabeça na água; abrir os olhos, tentar tocar com a mão no fundo da piscina; realizar o "morto" na posição ventral e dorsal, tentando voltar à posição inicial; saltar para a piscina realizando a respiração) e no caso das técnicas de nado realizou-se um percurso de 25 metros em técnica de *crawl*, costas, bruços e mariposa, segundo a classificação: não executa (NS), executa com dificuldade (S), executa sem dificuldade (SB). Em relação à Orientação, os alunos foram avaliados segundo a classificação: não executa (NS), executa com dificuldade (S), executa sem dificuldade (SB), nas componentes: identificação dos pontos cardiais na rosa dos ventos, identificação dos símbolos na orientação e orientação do mapa.

A condição física dos alunos foi avaliada através da aplicação dos testes do *fitnessgram*: medição do peso e altura dos alunos; teste do vaivém; teste da flexão de braços em suspensão; teste da extensão do tronco; teste do senta e alcança; teste dos abdominais.

As AI da turma do 11º ano, ao nível das atividades desportivas, foram realizadas na primeira aula da lecionação de uma determinada matéria e dizendo respeito única e exclusivamente a esse conteúdo, uma vez que o processo de E-A está centrado numa perspetiva assente no modelo de ensino por blocos. Embora este modelo não nos impeça de trabalhar por objetivos, o Programa Componente de Formação Sociocultural - Disciplina de Educação Física condicionou a utilização dos módulos a serem lecionados no respetivo ano e os níveis de especificação para cada matéria de ensino.

Foram realizadas AI às seguintes Matérias de Ensino: JDC – Andebol, Ginástica, Dança, Ténis de Campo. As AI destas matérias também foram realizadas através de vídeo e da realização de uma ficha de observação e de registo. O registo da avaliação utilizado foi o mesmo da AI do 8º ano.

Uma vez que a AI dos dois modelos (etapas e blocos) é distinta, constatou-se que ambos apresentam vantagens e desvantagens. O modelo por etapas de aprendizagem é mais estimulante para os alunos, pois numa aula podem vivenciar conteúdos de várias matérias

de ensino com os mesmos objetivos. Os alunos podem também experienciar os conteúdos de uma matéria ao longo do ano ou durante mais vezes num ano letivo, contudo para o professor o ensino com base nos objetivos é mais exigente por requerer um planeamento e uma operacionalização mais complexos. Por sua vez, no Modelo por Blocos os alunos vivenciam, durante um período de tempo, apenas uma matéria, apenas os conteúdos referentes a essa matéria, fazendo com que a aula por vezes seja mais monótona em relação às aulas com base no Modelo por Etapas. Contudo para o professor este modelo de ensino adquire um planeamento e operacionalização menos complexos.

Na turma do 8º ano procurou-se fazer a AI de todas as matérias de ensino que iriam ser abordadas no início do ano letivo. Porém, na turma do 11º, a AI era efetuada na primeira aula de cada bloco. A vantagem de fazer a AI de todas as matérias é permitir ao professor uma visão mais abrangente e global das competências e capacidades dos alunos, tendo uma ideia mais acertada do número de aulas a dedicar a cada uma das matérias, porque terá essa informação logo no início do ano. Quando se realiza a AI apenas no começo do bloco que irá ser abordado faz com que o professor não tenha uma visão tão vasta das competências e capacidades dos alunos, o que se torna mais difícil aquando da elaboração do seu planeamento anual.

Quanto à etapa da decisão, considera-se a determinação dos objetivos, e as metodologias e estratégias a utilizar no processo de E-A. Assim, compete ao professor organizar as matérias de ensino conferindo-lhes uma sequência determinada em relação direta com a sua extensão, ou seja, quer no tempo necessário para a sua aprendizagem, quer na quantidade de conhecimentos que integram. O professor deverá definir os objetivos a serem alcançados de acordo com a especificidade da matéria de ensino e o nível dos alunos e, por fim, estabelecer o tipo de critérios de avaliação que vai utilizar.

Tendo em conta a extensão e a sequência das matérias de ensino, decidiu-se optar por lecionar os Desportos Coletivos em 29 tempos letivos de 45 minutos, os Desportos Individuais em 22, os Desportos de Combate em 3, os Desportos de Confrontação Direta em 10, e por fim os Desportos de Adaptação ao Meio em 16. O tempo disponibilizado para cada matéria foi condicionado pelo tempo disponibilizado para a disciplina de EF, a avaliação inicial dos alunos e as instalações disponíveis.

Sendo assim, decidiu-se despender mais tempo para os Desportos Coletivos e para os Desportos Individuais. No que concerne aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), estes induzem ao desenvolvimento de competências em vários planos, como por exemplo o tático-cognitivo, o técnico e o socioafetivo (Garganta, 1995). Devido à riqueza de situações que estes proporcionam, constituem um meio formativo por excelência. Deste modo, disponibilizou-se este tempo para a lecionação dos JDC de invasão: Andebol, Futebol e Basquetebol de uma forma integrada, através do Modelo do Ensino pela Compreensão (*TGfU*), e ainda para a lecionação do Voleibol. Por os JDC englobarem este conjunto de modalidades, foi necessário um maior número de aulas. No que diz respeito aos Desportos Individuais abordados (Ginástica, Atletismo e Dança), foi necessário utilizar um maior número de aulas, uma vez que aqueles proporcionam um vasto conjunto de experiências enriquecedoras, o que irá promover um desenvolvimento eclético dos alunos. A Ginástica, segundo o PNEF (2001), recebe uma carga mais significativa do 3.º ao 8.º ano, pois esse é o período favorável para aceder ao nível elevado de desempenho e de aprendizagem das habilidades mais complexas nesta área. O Atletismo, também de acordo com o PNEF (2001), pelas características das suas habilidades e das suas formas, admite que se lhe atribua maior carga horária nos anos «do meio para o final do curso», quando essas formas revelam interesse face às características e necessidades de desenvolvimento físico. Por sua vez, a Dança permite o desenvolvimento global do aluno e inclui uma variedade de atividades acessíveis, quanto aos recursos necessários, e é de amplo significado para a sensibilidade dos alunos e inter-relação entre os mesmos. Para os testes de aptidão física foram disponibilizados 9 tempos, em dois momentos distintos: um no início do ano com o objetivo de aferir a condição física dos alunos, e outro no final do ano letivo para verificar a evolução da sua condição física. A condição física foi desenvolvida e trabalhada ao longo do ano inserida nas matérias de ensino lecionadas. A condição física trabalhada através dos JDC incidiu essencialmente no desenvolvimento da força inferior e superior. Os alunos realizavam exercícios que potencializavam esse tipo de desenvolvimento, como a luta de galos ou empurrar o colega de costas para que este chegasse a um determinado ponto. No caso do Ténis de Campo, os exercícios de modo a trabalhar a condição física apelavam à velocidade de reação e à força superior e inferior. Assim foram administrados jogos para trabalhar a velocidade de reação com bolas de ténis que funcionavam do seguinte modo: cada aluno tem uma bola em cada mão, de uma delas deixa cair a bola e deve apanhá-la

antes que ressalte duas vezes no chão. Também para trabalhar a força superior e inferior, um dos exercícios foi impedir que o colega avançasse, segurando-o na cintura. Também no Ténis de Campo foram realizados exercícios de coordenação através de escadas dinâmicas.

Teve-se como pressuposto englobar no processo de E-A o máximo de matérias de ensino, para que através destas fosse possível resolver alguns problemas específicos, permitindo trabalhar aspetos e necessidades particulares de cada aluno.

Em relação à definição dos objetivos, estes foram definidos segundo o estipulado pelo PNEF (2001) para cada uma das matérias de ensino e tendo em conta o nível e as especificidades dos alunos. Os objetivos gerais que nortearam a PL estão apresentados no PNEF (2001). Como exemplo, decidiu-se apresentar os objetivos específicos para os JDC que constam no Anexo D, uma vez que neste relatório será apresentada a Unidade Didática de JDC, bem como um Plano de Aula de JDC.

Ainda nesta etapa da decisão é importante elaborar os elementos da avaliação e respetivos critérios. Suportado por Mesquita (2005), esta afirma que a avaliação, ao fazer parte das funções do professor, vai permitir-lhe realizar uma reflexão e controlo de todo o processo no sentido de melhorar a sua intervenção e o nível dos alunos. Deve-se avaliar para que haja uma regulação das aprendizagens que seja orientadora do percurso escolar dos alunos e para que se possa certificar das várias aquisições adquiridas pelos mesmos. É necessário aferir os conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e verificar o cumprimento dos objetivos da disciplina. Com a avaliação o aluno poderá controlar a sua aprendizagem, perceber as suas maiores dificuldades, corrigir os erros, refletir sobre a sua prática e a sua evolução. Neste sentido, decidiu-se utilizar três elementos de avaliação, nomeadamente a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Quanto à AI, esta é fulcral para o processo de E-A, na medida em que determina o nível inicial de prestação dos alunos e as suas inter-relações, permitindo a execução de uma planificação adaptada às capacidades, características e limitações dos mesmos. Sobre a AI, esta já se encontra desenvolvida no primeiro item (análise) do planeamento deste relatório.

No que diz respeito à avaliação formativa, Bloom et al. (1983); citados por Rodrigues (2003), definem a avaliação formativa como uma tarefa que o professor realiza ao longo

do ano letivo com o propósito de retirar indícios sobre o posicionamento ou evolução do aluno em relação à aprendizagem, assim como propõe soluções para dificuldades detetadas, de modo a que os objetivos sejam atingidos. Relativamente à avaliação sumativa, esta assume um carácter pontual e neste sentido Bloom et al. (1983; citados por Rodrigues, 2003) referem que esta avaliação é utilizada de modo a verificar se o resultado foi ou não atingido após a fase de intervenção, estando normalmente associada à classificação, isto é, atribuição de um valor ou nota. Qualquer uma destas avaliações é imprescindível no processo de E-A, completando-se de forma a avaliar o aluno numa perspetiva globalizante.

Na avaliação formativa o método de registo de dados utilizado no 8º ano foi uma grelha de apreciação (elaborada com auxílio do software Microsoft Excel, 2010, Anexo E), na qual os critérios de classificação foram numerados de 1 a 5 valores. Os critérios de êxito correspondentes a cada valor eram:

1 – O aluno não cumpre as regras, nem executa as tarefas propostas com sucesso;
2 – O aluno cumpre as regras da aula, demonstra dificuldade repetida na execução das tarefas da aula e não apresenta motivação em se esforçar para superá-las;
3 – O aluno cumpre, na maioria das vezes, as tarefas propostas na aula;
4 – O aluno, além de cumprir as regras da aula, demonstra esforço na superação, apesar das dificuldades encontradas nas tarefas na aula;
5 – O aluno cumpre todas as regras de aula, supera sem dificuldade as tarefas na aula e demonstra criatividade no seu desempenho.

Em todas as aulas os alunos foram avaliados segundo estes critérios, registando-se no próprio dia para cada aluno a avaliação correspondente. Em alguns momentos sentiu-se dificuldade em perceber o desempenho do aluno devido a limitações mnésicas e quando ocorria esta situação não era preenchida a "célula" referente à avaliação formativa desse aluno.

Outra componente da avaliação formativa é a autoavaliação, que é essencial neste processo de E-A, uma vez que o aluno, através de um processo mental interno, toma consciência dos diferentes aspetos da sua atividade. Sendo assim, o aluno é capaz de confrontar o que realizou com o que era esperado fazer, ou perceber que existe uma

diferença entre estas duas situações. Também a autoavaliação poderá permitir ao aluno ser capaz de agir de forma a reduzir ou minimizar essa diferença (Santos, 2008).

Finalmente, a avaliação sumativa (Anexo F) incidiu sobre dois domínios fundamentais: o domínio socioafetivo ou de atitudes e valores (20%) e o domínio cognitivo e psicomotor ou dos conhecimentos (80%), consoante o definido pela escola. Assim, verifica-se que a componente prática detém maior peso na avaliação dos alunos. Uma diferença na avaliação sumativa entre as duas turmas é a escala de ponderação atribuída aos domínios de avaliação, sendo que no caso do 8º ano varia entre uma escala de 0 a 100 (percentagem) e no caso do 11º ano entre 0 e 20 valores.

Relativamente ao domínio socioafetivo, as variáveis avaliadas foram a responsabilidade, a autonomia, a intervenção e a sociabilidade. No que concerne ao domínio dos conhecimentos, utilizou-se os seguintes meios: questões realizadas durante as aulas sobre os conteúdos abordados, trabalhos não presenciais (individuais e em grupo) com ou sem apresentação oral e testes teóricos de avaliação sumativa.

Embora tenhamos sido condicionados pela utilização do presente modelo de avaliação, que consiste numa avaliação realizada de uma forma compartimentada, entendemos que esta deverá ser vista de uma forma integrada, inserida no processo ensino-aprendizagem (Zabalza, 1995; Sacristán, 1998). Sendo assim a avaliação não deve assumir um caráter bipartido, pois apesar de esta englobar duas componentes: domínio dos conhecimentos (cognitivo e motor) e socioafetivo, a avaliação do aluno tem de ser global, uma vez que o aluno não deve ser avaliado em dois sectores isolados. De acordo com Brookfield (1986) e Mezirow (1991) a avaliação deverá ser considerada holística e globalizada, pois deve ter em conta não só os aspetos intelectuais do aluno, mas também as dimensões de caráter afetivo, social e ético. Esta deve ser contínua, centrando-se numa perspetiva de avaliação integrada no processo E-A que procura desenvolver um processo de reflexão-ação-reflexão (Brookfield, 1986; Mezirow, 1991).

A título de exemplo, ao ser dada uma percentagem muito elevada (80%) referente ao domínio cognitivo e psicomotor ou dos conhecimentos, um aluno que tenha muito conhecimento sobre a modalidade mas que apresenta um comportamento fora da tarefa e de desvio não é penalizado na nota final, pois o domínio de atitudes e valores só corresponde a 20% da avaliação.

A avaliação no processo de E-A, ao assumir um papel relevante, foi uma das tarefas onde sentimos mais dificuldades e inseguranças na sua aplicação. Apesar destas dificuldades e não concordando com o modelo de avaliação definido pela escola, cumpriu-se o estabelecido pelo PNEF (2001) e pela escola. Uma vez que o sistema de avaliação deve ser um processo global e integrador, uma alteração na percentagem nos dois domínios de modo a existir uma maior equidade poderia tornar a avaliação do aluno mais justa e adequada às suas características e competências.

A última etapa do processo de instrução diz respeito à contextualização das decisões tomadas nos diferentes momentos de aplicação, ou seja, desde o Plano Anual (PA) às Unidades Didáticas (UD) passando pelos Planos de Aula (Pa) e planos de desenvolvimento individual (Vickers, 1990).

O PA (Anexo G) consistiu num guia que serviu de orientação para a ação fornecendo uma perspetiva global das atividades a desenvolver durante o ano letivo. Contudo, este instrumento de gestão do processo de ensino-aprendizagem poderia ter ido mais além, se contemplasse os objetivos, os conteúdos programáticos, os critérios e o sistema de avaliação a adotar e não apenas a sua calendarização. Contudo através da estruturação dos conteúdos de cada matéria foi possível contemplar os itens em falta. O PA serviu, também, para a sistematização de toda a linha de atuação da PL, sendo que os recursos espaciais disponíveis foram um fator condicionante das opções tomadas em relação às matérias de ensino a desenvolver ao longo do processo.

No que diz respeito às Unidades Didáticas (UDs), o PNEF (2001) carateriza-as como um instrumento composto por um conjunto de aulas com uma estrutura organizativa e objetivos idênticos. Para Rosado (1997) a UD é uma unidade de ensino que tem o propósito de agrupar aulas de acordo com a sua função didática. Também Bento (2003) refere que a UD é uma parte integral e operacional de uma disciplina curricular, pois tem um papel preponderante na intervenção pedagógica, nomeadamente na estruturação das etapas de aprendizagem do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à contextualização das decisões tomadas nos diferentes momentos de aplicação, na conceção das três UDs correspondentes a cada período letivo, para a turma do 8º ano, elaborou-se unidades de ensino politemáticas, rentabilizando as mais-valias que as matérias de ensino com princípios ativos semelhantes podem proporcionar na solicitação

de comportamentos, levando à transformação dos alunos, respeitando a individualização e os ritmos distintos de aprendizagem. Por outro lado, para a turma do 11º ano, elaborou-se cinco UDs, concebidas segundo a lógica de uma matéria de ensino por cada UD. Em jeito de reflexão, entende-se que as UD devem ser assentes nos conceitos de intencionalidade e funcionalidade, uma vez que se pretende operacionalizar os conteúdos e competências a adquirir pelos alunos, tendo como base um quadro teórico de referência que justifique as opções tomadas.

No que concerne aos Pa (Anexo H), de acordo com Bento (1998), estes representam o instrumento com um carácter mais específico revelando a componente mais operacional do processo de E-A. Este orienta a atuação pedagógica do professor, contribuindo para a transformação do aluno. Assim sendo, é o Pa que operacionaliza para a prática as decisões tomadas ao nível do PA e das UD, devendo este ser elaborado consoante as UDs e possuir um carácter funcional.

Os Pa desenvolvidos ao longo do ano letivo tinham como principal propósito planificar um conjunto de aspetos tendo como objetivo potenciar as aprendizagens de cada aluno. Estes sofreram, ao longo do processo, algumas alterações na sua tipologia, de forma a potenciar o processo de E-A. É de salientar que quando a prática da aula era numa instalação descoberta em época de inverno era essencial ter um Pa alternativo.

Ainda no que concerne à elaboração do Pa, pretendeu-se que este fosse simples e de rápida interpretação, facilitando a assimilação da estrutura da aula, definição dos objetivos e conteúdos a desenvolver, organização dos espaços de prática e a ordem das situações de aprendizagem. É de realçar que no plano eram descritos os grupos, consoante os níveis de prestação motora, umas vezes grupos heterogéneos, outras vezes grupos homogéneos, consoante a intencionalidade para cada exercício/aula.

No final de cada aula procedia-se sempre a um balanço da mesma, estabelecendo uma relação entre o planeamento e a realização prática da aula, sendo também analisados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. Este balanço em forma de *feedback* adquire um valor importantíssimo no processo de E-A, uma vez que este permite ao professor uma melhoria da gestão deste processo, pois pode colmatar algumas lacunas que vão surgindo, como também possibilita fazer as adaptações necessárias com vista a melhorar a sua PL.

Em suma, o PA, as UD e os Pa são documentos fundamentais, na medida que orientam toda a intervenção pedagógica. Almada et al. (2008) afirmam que para que o processo pedagógico ocorra é indispensável um conjunto de conhecimentos e instrumentos apropriados, de modo a facilitar a ação numa perspetiva de dialética entre as partes (professor-alunos).

Em jeito de reflexão, com base na minha experiência durante a PL, gostaria de mencionar a mais-valia que foi, enquanto professora estagiária, poder planear e estruturar a PL através de dois modelos distintos com as suas particularidades.

4.1.2 Realização

O professor, durante a sua intervenção pedagógica, deverá equacionar um conjunto de situações que poderão influenciar todo o processo de E-A. A realização tem como objetivo pôr em prática, através da intervenção do professor e das estratégias utilizadas por este, tudo o que foi planeado anteriormente. Esta ideia é sustentada por Mesquita (2005), pois refere que a realização é o momento, por excelência, de operacionalização das intenções do professor subjacentes à organização do processo E-A. A realização está dividida em dois pontos: intervenção pedagógica e delimitação de estratégias.

4.1.2.1 Intervenção Pedagógica

É importante referir que a intervenção pedagógica e respetivo planeamento começaram antes do início do ano letivo. As expetativas em relação à lecionação da primeira aula eram imensas, o que provocou alguns receios e ansiedade. Uma das principais preocupações era como intervir no primeiro dia de aula: "deveria ser igual a mim mesma?", comportando-me de forma tranquila, permissiva, tentando criar uma empatia com os alunos, ou, por outro lado, adotar um registo mais inflexível, impondo respeito, demonstrando alguma rigidez?

Esta foi uma das principais preocupações na medida que é na primeira aula que se estabelece o primeiro contacto com os alunos, o que no meu ver pode ditar e comprometer toda a minha intervenção pedagógica e todo o processo de E-A.

Como refere Siqueira (2004), a relação estabelecida entre professor e alunos constitui o cerne do processo de E-A. Assim, desde o início teve-se como intuito criar um clima de aula positivo e favorável, mas impondo alguns limites e nunca abdicando dos princípios estabelecidos na primeira aula. Alguns alunos tinham comportamentos que exigiam uma maior atenção. Nesses casos teve-se uma atitude mais autoritária e rígida. Mas por vezes não era subindo o tom de voz ou demonstrando uma atitude mais altiva que se conseguia reprimir alguns comportamentos dos alunos, mas sim através do diálogo e compreensão, sendo que esta forma de atuar se revelou cada vez mais eficaz ao longo do ano letivo. Com o decorrer do mesmo, adequou-se estratégias pedagógicas ao contexto da turma, sempre no sentido de melhorar a intervenção, como por exemplo:

- Percebeu-se desde cedo que era difícil controlar tudo o que se passava na aula, devido ao posicionamento inadequado, sendo estes os momentos onde acontecia a maior parte dos comportamentos desviantes. Assim sendo alterou-se a movimentação no espaço da aula que possibilitou ter uma visão global da turma. Aqui, a professora orientadora teve um papel importante, pois alertou para o uso da técnica "*placheck*" (varrer com o olhar) para fins de controlo da turma, e tentar ao máximo evitar ficar de costas para os alunos, para nunca perder o controlo visual;

- Reduzir o tempo de instrução, aumentando o tempo de atividade motora para minimizar os comportamentos desviantes;

- Recorrer à demonstração com o objetivo de proporcionar aos alunos referências visuais, acelerando de forma significativa o processo de criação de engramas;

- Fornecer *feedbacks* objetivos e precisos de maneira a que houvesse adaptação por parte dos alunos, melhorando a ação destes, levando a uma maior motivação para a execução da tarefa; fornecer *feedbacks* positivos e aprovativos perante comportamentos adequados; promover uma maior motivação dos alunos e criar um clima favorável para o desenvolvimento dos mesmos.

Piéron (1988; citado por Rosado, 1998) refere que para ter um bom controlo da turma não é necessário que o professor possua competências pedagógicas excecionais, nem tão pouco uma turma exemplar. Basta ter a capacidade de adotar técnicas e estratégias pedagógicas adequadas à classe. Na minha perspetiva, é fundamental ter a capacidade de

adotar técnicas e estratégias pedagógicas específicas e adequadas. Cada aluno tem as suas carências, motivações, ritmos de aprendizagem, tempos de adaptação, necessidades e formas de estar. Assim, é fundamental que o professor utilize estratégias e meios diversificados para desenvolver, no geral e em particular, as competências desejadas. Este fator foi importantíssimo para motivar os alunos e aumentar o nível de aprendizagem de cada um. Dando o exemplo na matéria de Ginástica, para os alunos que apresentavam maiores dificuldades na execução do rolamento à frente criou-se, por exemplo, um exercício complementar para que estes não ficassem prejudicados em relação aos outros. No exercício de rolamento à frente, os alunos com mais dificuldades faziam este mesmo exercício num plano inclinado em vez de ser num plano horizontal como os outros alunos, o que facilitou a execução e a concretização dessa tarefa, não prejudicando a sua avaliação, pois no final tanto os alunos que faziam no plano horizontal como inclinado, desde que cumprissem a tarefa, obtinham êxito. Sendo assim, alcançou-se o objetivo principal que consistia no sucesso de todos.

Como supracitado, no que diz respeito à formação dos grupos, na maior parte das vezes, estes eram escolhidos pelo professor, grupos estes heterogéneos ou homogéneos, dependendo dos comportamentos que se desejava solicitar e dos objetivos a serem alcançados pelos alunos. Deste modo, a formação dos grupos foi efetuada de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, sendo que esta configuração foi diferente em cada uma das matérias de ensino abordadas. Sobre este assunto o PNEF (2001) refere que

> *"A formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno."*

E ainda complementa referindo que

> "*Dadas as diferenças existentes entre os alunos da mesma turma (aptidões, motivações, etc.), a diferenciação das atividades em pequenos grupos (...) pode constituir uma linha eficaz de operacionalização da formação face às circunstâncias concretas (...)".*

A heterogeneidade, que normalmente é vista como uma desvantagem, pode ser encarada como uma potencialidade, ou seja, uma fonte de riqueza. Assim sendo cabe ao professor criar estratégias que potenciem a aprendizagem dos alunos, tanto dos alunos proficientes como dos alunos não proficientes, na medida em que os primeiros podem contribuir para a evolução dos segundos. A maior parte das turmas tem níveis diferentes de aprendizagem e o professor pode e deve, dentro da heterogeneidade, criar subgrupos homogéneos, como também trabalhar com a diferença entre os alunos.

Em suma, Andrade, Pestana, Lopes e Lopes (2013) referem que

> *"A heterogeneidade deve ser perspetivada, nas aulas de educação física, como uma fonte de riqueza para que se possa produzir resultados em termos da evolução de todos os alunos, onde os "proficientes e não proficientes" atuam como parceiros um do outro (companheiros de formação), ou como adversários (competição formativa), em que cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites".*

Por exemplo, no Ténis de Campo havia uma discrepância no que diz respeito ao nível de aprendizagem e de execução entre os rapazes e as raparigas, sendo que os primeiros tinham um maior controlo e coordenação dos movimentos em relação às segundas, e ainda dentro do grupo das raparigas havia umas que tinham um maior domínio do que outras. Foram várias as estratégias adotadas: (1) fazer pares com as raparigas que apresentavam algum domínio; (2) fazer pares com as raparigas que apresentavam mais dificuldades com os rapazes mais proficientes para que estes pudessem ajudá-las na manutenção da bola no ar. Ou seja, estas estratégias de forma intencional provaram ao longo das aulas que tanto as alunas mais ou menos proficientes poderiam evoluir o nível de aprendizagem e proficiência alcançando os objetivos predefinidos.

De acordo com Rodrigues (2001; citado por Stoer & Cortesão, 1999), o professor tem de ser sensível à heterogeneidade quando trabalha com os seus alunos na escola. Assim sendo, deve deixar de os ver todos como idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha ou a relação pedagógica que estabelece.

Tanto o trabalho com grupos heterogéneos como com grupos homogéneos tem as suas mais-valias, e dependendo da matéria de ensino em questão, do nível dos alunos e das dinâmicas que se pretendia criar, estabeleceu-se grupos heterogéneos ou homogéneos, sendo que em muitas aulas trabalhou-se com os dois grupos.

4.1.2.2 Delimitação de Estratégias

Como já foi dito anteriormente, ao longo da intervenção pedagógica foram tomadas decisões com o objetivo de rentabilizar o ganho de competências por parte dos alunos, e foram inúmeras as estratégias levadas a cabo de forma a promover e a incutir nos alunos os objetivos a alcançar, como também solicitar comportamentos com o intuito de transformar os alunos, colocando-os como peça central do processo de E-A, como por exemplo:

- Responsabilizar os alunos pela arrumação e organização do material, de modo a torná-los mais autónomos e responsáveis. Esta estratégia permitiu, também, uma rentabilização e otimização do tempo disponível para a lecionação das aulas. Esta estratégia é sustentada por um dos objetivos do PNEF (2001), que considera a promoção da autonomia um princípio fundamental, ao atribuir e exigir responsabilidade aos alunos, tais como problemas organizativos que podem ser por eles resolvidos.

- Aos alunos que estivessem impossibilitados de efetuar as aulas, foram dadas tarefas a realizar, como por exemplo a elaboração de um relatório de aula, onde o aluno descrevia a aula e analisava um colega em questão (quantas vezes esse aluno efetuava os elementos gímnicos) com o objetivo de que o aluno que estava a analisar encontrasse razões para o pouco ou muito tempo de empenhamento motor do aluno analisado. Ainda no caso da ginástica, os alunos que não realizassem a aula auxiliavam os alunos nas ajudas dos elementos gímnicos. No caso dos JDC, os alunos que não pudessem realizar as aulas assumiam o papel de árbitros ou de treinadores fazendo as equipas, dando condicionalismos à equipa mais forte que favorecesse a equipa mais fraca, ou ainda, facultando variáveis que potenciassem as equipas mais fracas, sempre com supervisão e através das perguntas aos alunos. É de salientar que os alunos revelavam sempre grande motivação neste tipo de tarefa, demonstrando que compreendiam o "que estavam a fazer",

ou seja, percebiam a lógica dos condicionalismos e como esta era importante na aquisição da aprendizagem dos colegas.

- No final de cada aula realizou-se, conjuntamente com os alunos, uma síntese e reflexão sobre a mesma, recorrendo ao questionamento aos alunos, de forma a perceber se os conteúdos foram compreendidos por estes. Este momento no final da aula tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre o que foi efetuado na aula, e que estes pudessem, através das suas respostas, dar a sua opinião pessoal, permitindo que houvesse momentos de debate entre eles. As perguntas eram feitas, por vezes, para toda a turma, mas na maior parte das vezes eram perguntas diretas, na medida em que a pergunta era feita a um aluno em específico, normalmente aos alunos que, no decorrer da aula, estavam mais distraídos e com comportamentos fora da tarefa. Tal como defende Fernandes (2006), a comunicação e a interação entre professor-aluno são centrais no processo de E-A, pois permitem aos professores estabelecer pontes entre o que se considera importante aprender e a complexidade de cada aluno, na medida em que é preciso ter em consideração a forma como o aluno pensa, como aprende, o que sente e como sente.

A solicitação de trabalhos não presenciais foi também uma estratégia adotada, de forma a potenciar e incutir nos alunos um sentido de responsabilização, procura de conhecimento e fazer com que os alunos fossem mais pró-ativos. É de realçar que quando os alunos faziam os trabalhos não presenciais chegavam à aula com vontade de participar e demonstrar os conhecimentos adquiridos.

- A utilização de jogos lúdicos e competitivos, essencialmente no início de cada aula, foi uma mais-valia no que concerne à criação e consolidação de afetividade entre os alunos. Por outro lado, a competição, como assume um papel fulcral na aprendizagem, formação e desenvolvimento dos alunos, uma vez que é um instrumento privilegiado de solicitação de comportamentos durante o processo de E-A, é essencial para a dinâmica da aula. A competição esteve presente nas seguintes matérias de ensino: JDC, Ténis de Campo, Desportos de Combate, Atletismo, Dança, Orientação e Natação. A competição demonstrou ser também uma mais-valia, na medida que potenciava a predisposição e motivação dos alunos. Esta estratégia é referida no PNEF (2001) como um dos princípios fundamentais da participação do aluno na atividade educativa:

> *"A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades".*

Na 1ª UD (JDC) (Anexo I) a abordagem dos conteúdos realizou-se através de circuitos de modalidades, tendo como intencionalidade o desenvolvimento da cooperação e o desenvolvimento das dinâmicas de grupo. Dentro da mesma temática, foi possível estabelecer estações com progressões de execução, procurando um aumento da complexidade em cada estação, uma vez que a distribuição de cada grupo foi feita intencionalmente consoante o nível de proficiência, sendo que a rotação das estações foi efetuada consoante as necessidades dos alunos, pois alguns deles continuavam na mesma estação até conseguirem cumprir os objetivos da mesma, enquanto outros mudavam de estação.

Através dos JDC de invasão, como estes têm princípios ativos semelhantes, os alunos tiveram oportunidade de vivenciar e experienciar uma variedade de situações-problema decorrentes de cada matéria de ensino, uma vez que as aulas de JDC de invasão foram assentes no modelo do *TGfU*. Assim, ao abordar o conteúdo desmarcação, pode-se recorrer ao Futebol, ao Andebol e ao Basquetebol, pois existe uma transversalidade entre os conteúdos. Nos JDC foram privilegiados os jogos pré-desportivos, os jogos reduzidos e condicionados, permitindo uma maior compreensão do jogo propriamente dito e de uma forma mais motivadora por parte dos alunos. É de referir que a UD de JDC e o modelo *TGfU* foram o ponto de partida para a definição e realização da minha Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual, na medida que este modelo apresenta um conjunto de mais-valias para o ensino do jogo pela compreensão.

Em relação ao desenvolvimento da Aptidão Física, logo no início das aulas percebi que os alunos demonstravam fracos níveis de motivação para este tipo de trabalho. Desta forma, a estratégia que adotei foi trabalhar a condição física através das matérias de ensino abordadas, como descrito anteriormente.

Na 2ª UD, dei primazia ao preenchimento de fichas de registo onde os alunos mediam e refletiam sobre os resultados obtidos. Por exemplo em Atletismo, nomeadamente no salto

em comprimento, os alunos mediam a distância do salto, variando a posição inicial (com/sem balanço, com/sem corrida preparatória, corrida preparatória com passadas com pouca ou grande amplitude, com chamada a um apoio ou dois apoios). Nos saltos obtidos verificaram uma maior distância alcançada no salto com corrida preparatória e chamada a um apoio, e uma menor distância no salto sem balanço e sem corrida preparatória. Com este tipo de abordagem a minha intencionalidade era levar o aluno a conhecer os seus limites e a desenvolver estratégias para rentabilizar o salto. A existência dos registos de cada aluno permitiu uma reflexão em conjunto sobre o modo como as variáveis e os condicionalismos alteravam a rentabilidade de um salto, e como esta alterava de aluno para aluno.

Na 3ª UD, a competição através das matérias de ensino Natação e Orientação foi um meio eficiente e eficaz no processo de E-A. No caso em particular da Natação, a turma foi dividida por nível de proficiência, e cada grupo tinha os seus objetivos a alcançar, sendo que este fator foi fundamental, na medida que, através da diferenciação dos conteúdos, permitiu que a maior parte dos alunos tivesse sucesso na tarefa e aumentasse o seu nível de aprendizagem.

Como conclusão, é importante referir que aquando da adoção de uma estratégia é fundamental ter em conta o contexto em que a mesma se insere, pois uma estratégia poderá ser favorável numa situação e desfavorável noutra situação, ou seja, uma estratégia não é sempre benéfica. Assim, o professor tem de analisar o contexto e as variáveis inerentes quando adota uma estratégia, de modo a não comprometer e a maximizar o processo de E-A.

Em suma, a realização adquire um carácter operacional, uma vez que é nesta etapa que o professor organiza e gere o seu tempo de aula, os exercícios que leciona e o tipo de comunicação que estabelece com os seus alunos, o que depende muitas vezes dos resultados obtidos pelos alunos no processo de E-A. Na fase de intervenção pedagógica, o professor deve criar um bom clima com os alunos, ter uma visão global da turma, reduzir o tempo de instrução, observar, fornecer *feedback*s, organizar a aula, organizar os alunos e controlar todo o processo. A fase de delimitação de estratégias diz respeito às estratégias utlizadas ao longo da PL, como por exemplo, a arrumação e organização do material por parte dos alunos, de forma a criar nestes algum sentido de responsabilidade e de autonomia. Aos alunos impossibilitados de efetuar as aulas foram dadas tarefas de

modo a terem uma participação ativa nas mesmas. É de referir que em cada uma das três UDs foram usadas estratégias diferentes consoante as matérias de ensino a abordar. Nos JDC, ao abordar os conteúdos através de circuitos, foi possível criar estações com progressões de execução tendo em conta os níveis dos alunos. Os alunos nos JDC tiverem a oportunidade de vivenciar algumas modalidades experienciando as especificidades de cada uma e de experienciar e conhecer os princípios ativos semelhantes que estas apresentam. Nos Desportos Individuais, a estratégia mais vezes adotada foi o autorregisto da prestação motora de cada aluno, para que este pudesse aferir e comparar os resultados com os colegas e ao mesmo tempo ter um suporte que o ajudava a superar a sua própria prestação motora. Nos Desportos de Adaptação ao Meio, a estratégia utilizada foi dividir a turma por nível de proficiência, de forma a potenciar a aprendizagem de cada aluno.

4.1.3 Controlo e Avaliação

A Avaliação no processo de E-A assume um papel relevante e importantíssimo e, por isso, foi uma das tarefas onde se sentiu mais dificuldade e insegurança na sua aplicação.

> "*A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação destinada a apoiar a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.*" Artigo 2º, Cap. I, da Portaria n.º 29/2012 de 6 de março de 2012.

De acordo com Mesquita (2005), o controlo e a avaliação, ao fazerem parte das funções do professor, permitem que este realize uma reflexão e controlo de todo o processo com o objetivo de melhorar a sua intervenção e o nível de prestação dos alunos. Desta forma, e com o intuito de cumprir estas funções, o professor terá de analisar, registar e selecionar elementos que interatuam no processo de E-A para que possa refletir sobre a sua atuação e sobre os comportamentos/prestações dos alunos. O professor deverá também comparar, através dos resultados obtidos, o que pretendia alcançar com o que foi efetivamente alcançado. E, por último, deve criar os critérios de avaliação consoante os diferentes objetivos pré-estabelecidos. Durante a gestão do processo de E-A foi necessário ter em conta os elementos de avaliação do referido processo, ou seja, teve-se o objetivo de verificar, aula após aula, os comportamentos (relação com os outros) e as prestações dos alunos, através da avaliação formativa. Foi fundamental reajustar estratégias para

potenciar a gestão do processo, como também informar os alunos do percurso evolutivo para que estes tivessem um *feedback* acerca da sua evolução. Ao longo da gestão do processo a avaliação contemplou três tipos: a AI, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, através de fichas de registo, cada uma destas assumindo um papel relevante na avaliação global do aluno.

O processo de avaliação iniciou-se com a avaliação inicial. De acordo com Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), este processo tem como propósito a recolha de informações que irão permitir ao professor adaptar as atividades propostas ao nível da turma, estabelecer prioridades, identificar competências dos educandos e formar grupos de trabalho por níveis de aprendizagem. A avaliação formativa adquire um papel importante, sendo o "motor" de todo o processo de avaliação, uma vez que fornece informações de retorno que auxiliam na planificação das aulas seguintes, ajudando o professor a preparar as suas aulas de forma cíclica e com os conteúdos integrados. A avaliação sumativa integra todos os aspetos da avaliação formativa demonstrados pelos alunos, constituindo um balanço da aprendizagem a qual ocorre em momentos pontuais, como por exemplo no final dos períodos.

Como já supracitado na etapa da decisão, qualquer uma destas três avaliações é essencial, pois determina uma avaliação completa do aluno e o mais próximo das competências que este detém.

4.2 Assistência às Aulas

4.2.1 Introdução

A observação é uma das componentes fundamentais no processo de E-A.

"A observação é a mais velha forma de estudar o movimento humano" (Sarmento, 2004). Sarmento, Moreira, Carneiro e Ferreira (1991) referem que o ato de observar tem vindo a desempenhar um papel fundamental no ensino, pois a observação é um instrumento integrado na eficácia global do processo pedagógico e humano e a sua prática denota exatamente a continuidade da aprendizagem como parte integrante do desenvolvimento. Não constitui somente um instrumento de aprendizagem, como também um meio para os profissionais atuarem criticamente sobre os comportamentos (Sarmento, 2004). Observar

"qualquer coisa" não é só olhar o que se passa à volta, é captar significados diferentes através da visualização. Observar possibilita uma perceção, gerando uma expetativa, formula dúvidas e proporciona respostas que se desenvolvem numa rede de referências, que, na opinião de Kerlinger (1973); citado por Sarmento (2004), é um horizonte de expetativa, de onde podem surgir hipóteses, confirmações ou reformulações. É de referir também que a observação está longe de ser neutra, isenta e objetiva, uma vez que a presença do observador pode alterar o comportamento dos "observados".

Relativamente à observação dos intervenientes pedagógicos, esta advém do querer recolher informações sobre os seus comportamentos, obrigando a um olhar mais direcionado. É importante também ter um cuidado na terminologia utilizada para descrever esses comportamentos. Assim tem de haver uma familiarização com as metodologias e técnicas de registo e observação, de forma a compreender essas situações pedagógicas. Logo é indispensável que se identifique, pela observação direta e sistemática, os comportamentos observados em situações naturais (Sarmento, 2004).

Desta forma, a observação deve concretizar-se sob a forma de um processo colaborativo entre todos os seus intervenientes, quer seja antes, durante ou após a observação, com o propósito de assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. Outro aspeto importante, referido por Reis (2011), é a mais-valia que este processo apresenta para a formação do docente por permitir a discussão e reflexão acerca do seu desempenho.

O processo de observação das aulas entre professores estagiários é uma mais-valia na medida que contribui para a melhoria das competências profissionais, permitindo que o observado se torne cada vez mais autónomo na gestão do processo de E-A. Do mesmo modo, essa observação poderá contribuir para um aumento da compreensão do ensino por parte de quem observa, ou seja, a observação é benéfica tanto para o observado como também para o observador.

Este processo de observação de aulas do colega estagiário e do professor orientador apresenta uma contribuição para a formação enquanto futuros profissionais de EF, na medida em que poderá ocorrer um reajuste de modo a que os procedimentos da atuação pedagógica potenciem a aplicação prática de conhecimentos teórico-práticos, e que ao

mesmo tempo se desenvolvam e sejam criadas estratégias de correção aos possíveis problemas.

4.2.2 Objetivos

O processo de observação tinha como objetivos gerais a melhoria da prestação enquanto futuros professores, a contribuição para uma melhoria da prestação do colega estagiário e a verificação das estratégias utilizadas pelo professor orientador no decorrer das aulas. Desta forma, tendo em conta o enquadramento da observação no âmbito da formação docente, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: (1) construir e adaptar um instrumento de observação; (2) desenvolver competências de análise e reflexão enquanto observador; (3) promover sinergias entre os estagiários; (4) promover atitudes de cooperação entre os estagiários e (5) desenvolver a capacidade de auto e heteroavaliação. Em relação aos conteúdos de observação, estes dizem respeito ao(s): modo como o professor faz a estruturação da aula; modo como comunica com os alunos; modo como organiza e faz a gestão da aula; tempo de empenhamento motor específico dos alunos durante a aula; modo como o professor intervém e faz o controlo da aula; conteúdos abordados e, por fim, modo como os alunos se comportam na aula.

4.2.3 Metodologia

O processo de assistência às aulas é um processo complexo, uma vez que existe uma enorme quantidade de dados a observar e a analisar. Piéron (1996) refere que existe uma limitação inerente ao processo, na medida em que através da criação de categorias de observação é possível ter uma noção muito incompleta de todos os fenómenos inerentes à prática pedagógica

Aquando do início do estágio, decidiu-se, em primeiro lugar, fazer observações através de "olhómetro" e "registo anedótico" de forma a elaborar uma grelha de registo de observação que fosse ao encontro do que se achava pertinente observar.

Numa fase inicial utilizou-se o método de registo anedótico, de forma a registar o que era observado durante as aulas de duas turmas do 9º ano de escolaridade, uma da professora

estagiária e outra do professor orientador, tendo por base as seguintes variáveis: Estruturação das aulas, Comunicação, Organização de gestão da aula, Clima, Empenhamento motor específico, Intervenção pedagógica e controlo, Conteúdos da aula e Disciplina dos alunos. Assim, através destas variáveis, construiu-se uma análise global das aulas observadas reunindo um conjunto de indicadores que serão a base da nossa ficha de observação (Anexo J), e que nos parecem os mais adequados para a nossa observação. Assim sendo estas variáveis serão classificadas de 1 a 3, sendo que o 1 corresponde a "não se verifica", o 2 "verifica-se" e o 3 "verifica-se muito". No total visualizou-se vinte aulas, onze correspondentes à professora estagiária e nove correspondentes ao professor orientador durante os três períodos. No que diz respeito às observações feitas às aulas do professor orientador, as matérias observadas foram o Atletismo, a Natação e o Ténis de Campo, seis delas através da ficha de observação e três delas através do registo anedótico. As matérias observadas à minha colega de estágio foram: os Jogos Desportivos Coletivos, o Ténis de Campo e o Atletismo, das quais oito através da ficha de observação e três através do registo anedótico. Esta visualização foi feita maioritariamente com recurso ao vídeo de forma a poder posteriormente detetar os indicadores contemplados na ficha de observação, pois a observação de alguns pormenores no momento das aulas sem a ajuda deste recurso poderia ser negligenciada.

É fundamental que este processo de assistência das aulas tenha um carácter utilitário para quem é observado e para quem é o observador. Por isso procurou-se criar um instrumento que contemplasse categorias de observação que fossem pertinentes e que fossem ao encontro dos objetivos definidos. Foi construída uma ficha de observação readaptada de Sarmento (2004) e que está segmentada em oito categorias: 1) estruturação da aula; 2) comunicação; 3) organização e gestão da aula; 4) clima; 5) empenhamento motor específico; 6) intervenção pedagógica e controlo; 7) controlo da aula; e 8) disciplina dos alunos.

Tendo por base a observação inicial e os problemas identificados, construiu-se a seguinte ficha de observação, com as respetivas categorias de observação:

a) Estruturação da aula

1. A aula inicia-se com um aquecimento geral e específico com base nos conteúdos a serem abordados;
2. Durante a aula são trabalhados os conteúdos presentes no programa;

3. Reserva uma parte final da aula para o retorno à calma e para um espaço de debate/reflexão;
4. Gere de forma adequada o tempo para a realização das tarefas.

b) Comunicação
1. Recorre a exemplos concretos nas suas explicações;
2. Explica a informação com linguagem fácil de entender e de forma clara;
3. Utiliza linguagem técnica mas adequada;
4. Procura perceber se os alunos compreenderam a tarefa.

c) Organização e Gestão da aula
1. Tem os materiais e equipamentos preparados para a aula;
2. Apresenta os objetivos de forma clara;
3. Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas;
4. Cumpre o tempo de aula;
5. Verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas.

d) Clima
1. Estimula e encoraja a participação dos alunos;
2. Trata os alunos de forma equitativa;
3. Encoraja o respeito mútuo, honestidade e integridade na aula;
4. Disponibiliza FB construtivo/interrogativo;
5. Promove a autoavaliação e a autonomia;
6. Propicia a satisfação dos alunos;
7. Facilita a abordagem às tarefas propostas, através de formas lúdicas.

e) Empenhamento Motor Específico
1. Evolução na aprendizagem das tarefas propostas;
2. Utiliza estratégias que potenciem o tempo de empenhamento motor específico;
3. Procura eliminar os tempos de espera;
4. Utiliza os exercícios complementares;
5. Diminui os tempos de transição entre tarefas.

f) Intervenção Pedagógica e Controlo

1. Visão periférica e o controlo dos alunos;
2. Tem em conta as características dos alunos na constituição dos grupos;
3. Consegue a confiança e respeito dos alunos através da sua intervenção;
4. Consegue uma explicação clara para os alunos da execução que é pretendida para a tarefa;
5. Posiciona-se e realiza de forma correta as ajudas;
6. Preocupa-se com a utilização de *feedbacks*;
7. Adota um estilo de ensino adequado aos objetivos pretendidos para a tarefa;
8. Preocupa-se com a segurança dos alunos.

g) Conteúdos da aula

1. Relevância dos conteúdos;
2. Domínio dos conteúdos;
3. Sequências dos conteúdos.

h) Disciplina dos alunos

1. Comportamentos apropriados;
2. Comportamentos fora da tarefa;
3. Comportamentos de desvio.

É de salientar que, antes de elaborar qualquer ficha de observação, é necessário, por exemplo, saber a quem se dirige, o que vai ser abordado e o material necessário. Este foi o ponto de partida para a sua elaboração, ou seja, saber o BI da atividade, e assim elaborar esta ficha de observação, para saber o que se pretendia observar e a quem.

Esta ficha foi, então, atualizada segundo aquilo que se julgava ser importante observar. Alguns dos itens são idênticos, visto que se concordou com a sua existência na ficha de observação. Contudo, justificou-se a estrutura e itens que estão na ficha de forma a explicar a razão base da sua existência. A justificação será feita segundo a estrutura em que está apresentada, tornando-se assim mais percetível a sua visualização.

1) Estruturação da aula

Neste quadro existem quatro itens, que dizem respeito ao plano de aula e ao tempo que é despendido para este. A nosso ver, é importante que o plano de aula esteja coerente e que seja progressivo, de forma a se proceder corretamente. Ou seja, tem de existir uma parte de iniciação, como forma de aquecimento adequado aos conteúdos que vão ser abordados e tendo em conta outros fatores como fisiológicos e metodológicos. Posteriormente, na parte da aula onde serão realizados os exercícios/tarefas, é importante atingir os objetivos específicos para aquela aula, os quais devem estar de acordo com o PNEF. Por fim, e não menos importante, a parte final da aula serve como retorno à calma e deve ser encarada como forma de reflexão sobre os conteúdos que foram abordados na aula. Para que o plano seja equilibrado, tem de haver uma coerência entre o tempo despendido para cada parte do plano de aula.

2) Comunicação

Nesta categoria pretendeu-se observar como o professor transmite os conteúdos e os objetivos aos alunos e se estes compreendem ou não. Esta categoria está subdividida em quatro parâmetros, devendo numa primeira fase verificar se o professor utiliza uma linguagem clara e técnica, se recorre a exemplos para clarificar os alunos e, por fim, tentar perceber se os alunos perceberam o que lhes foi solicitado. Para além de avaliar a estrutura da aula, a comunicação é a base para todo o processo de ensino-aprendizagem visto que, se ocorre uma falha durante o mesmo, compromete o desenrolar da aula. Esta serve como forma de levar os alunos a "visualizarem" e compreenderem os exercícios, para posteriormente os executarem.

3) Organização e gestão da aula

Não basta planear muito bem uma aula (no papel), se na prática tal não ocorre. Por exemplo, a montagem do material já deve estar organizada, por forma a facilitar o processo de colocação, contribuindo assim para uma boa gestão de tempo e do tempo de empenhamento motor. Se apresenta os objetivos de forma clara, facilita a compreensão por parte do aluno. Um aspeto que nos parece importante é o recurso a um possível plano b, ou seja, caso ocorra alguma situação inesperada, o professor consegue adaptar-se às novas circunstâncias. Outro aspeto fundamental é o cumprimento do tempo total da aula,

bem como verificar se os alunos perceberam o que era para fazer e se estão a executá-lo bem.

4) Clima

Esta é a categoria com talvez maior importância no que diz respeito à motivação dos alunos e o entusiasmo para as aulas futuras. O que entendemos como importante observar nesta categoria foi se o professor consegue estimular a participação dos alunos, promove a sua satisfação como forma de os motivar para as aulas. Uma componente relevante que devemos incutir nos alunos é a autoavaliação e a sua autonomia, tanto nos exercícios como durante as aulas (sempre sob o controlo do professor), bem como o respeito e honestidade, valores que devem ser transmitidos aos alunos para uma formação integral e global. Quando o professor gere a aula, deve ter cuidado para tratar todos os alunos de forma igual, para não haver atritos entre professor – aluno e entre aluno – aluno. Uma das melhores formas de o aluno estar e ficar motivado, bem como proporcionar um bom desenvolvimento, é através do *feedback* que o professor lhe fornece. O docente nunca deve esquecer-se de tornar as aulas estimulantes e uma das melhores formas é realizar exercícios lúdicos, sendo assim possível aos alunos aplicarem na prática os conteúdos que aprenderam.

5) Empenhamento Motor Específico (EME)

Esta categoria está subdividida em cinco itens, sendo estes: (1) evolução na aprendizagem das tarefas propostas; (2) utiliza estratégias que potenciem o tempo de EME; (3) procura reduzir os tempos de espera; (4) aplicação de exercícios complementares e (5) diminui os tempos de transição. Visto que a disciplina tem vindo a sofrer uma diminuição da carga horária, é cada vez mais importante que o tempo do programa seja utilizado da forma mais eficaz possível, de forma a rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E para que tal aconteça, existem e devem ser adotadas as estratégias que potenciem o tempo de empenhamento motor, seja com exercícios complementares (que contribuam para os objetivos propostos), seja com a diminuição dos tempos "mortos" das aulas.

6) Intervenção Pedagógica e Controlo

Neste quadro de observação, podemos verificar as competências e a forma como o professor atua e comunica perante a turma. Consideramos importante analisar se este tem um controlo da turma, nomeadamente se tem uma visão periférica, se adota um estilo de ensino adequado à turma e se consegue explicar de forma clara e objetiva. Durante a lecionação da aula, é fundamental averiguar se tem em consideração as características dos alunos (por exemplo: quando forma os grupos), se consegue transmitir confiança, seja através das ajudas e/ou preocupação com a segurança dos mesmos durante os exercícios com um grau de dificuldade superior, e até mesmo usar o *feedback* como forma de incentivar ou melhorar a prestação do aluno.

7) Conteúdos da aula

O conteúdo da aula tem de estar em concordância com o PNEF, ou seja, o docente tem de adaptar e realizar exercícios para que seja possível atingir os objetivos propostos e promover o desenvolvimento global do aluno. Estes não devem ser abordados sem uma lógica progressiva, para permitir um "fio condutor" no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O professor tem de dominar bem os conteúdos no momento de transmitir aos alunos, para que esta comunicação seja feita de uma forma clara e objetiva de modo a haver uma melhor compreensão por parte dos alunos. Nesta categoria achamos importante aferir a relevância, domínio e sequência dos conteúdos que foram adotados pelo professor durante a aula.

8) Disciplina dos alunos

Os alunos por vezes não são o objeto de estudo quando realizamos uma ficha de observação. Contudo na nossa ótica é importante ter em conta a prestação dos alunos, ou seja, se estes durante as aulas têm comportamentos apropriados, comportamentos fora da tarefa e comportamento de desvio, pois estes comportamentos podem ser reflexo da conduta do professor.

A ficha de observação de uma aula é importante para uma avaliação mais pormenorizada de tudo o que esta pode englobar, tanto ao nível do professor como dos alunos. Serve como ferramenta de reflexão e registo das ocorrências consideradas necessárias que podem ou não fornecer informações muito preciosas para melhorar a postura do professor

em relação à aula e se os alunos estão ou não empenhados e motivados para aquela estrutura de aula. Assim sendo, o professor pode verificar onde pode fazer melhoria, tendo em conta os resultados da ficha de observação e das observações que são feitas em cada item.

4.2.4 Resultados e Discussão

A observação às aulas foi uma das tarefas mais exigentes no cumprimento do Estágio Pedagógico. Tal facto deveu-se à necessidade de encontrar um instrumento que nos ajudasse a fazer essa observação. Porém nenhum dos instrumentos que foram pesquisados eram incisivos o suficiente para o que se pretendia observar. Assim, decidiu-se elaborar um instrumento, a partir de outros, que por um lado fosse ao encontro do que são para nós os critérios fundamentais na averiguação da eficácia de um professor e por outro lado que fosse um instrumento de fácil registo.

A observação das aulas decorreu ao longo do ano, num primeiro momento sem recorrer a um instrumento de observação, e noutro com recurso a um instrumento de observação. No período em que as observações se efetuavam sem recorrer ao instrumento de observação, concebido posteriormente, recorreu-se por vezes ao registo anedótico e realizou-se períodos de debate entre as duas alunas estagiárias e os orientadores.

Estes debates sobre a observação e assistência às aulas eram sistemáticos, na medida em que no início ainda estávamos com algumas dificuldades sobre como resolver o problema das assistências, ou seja, o quando fazer, o como fazer, que instrumentos utilizar, o que refletir. As informações extraídas destas conversas informais e observações informais resultaram no instrumento que criámos, ou seja, um instrumento que servisse para observar realmente os parâmetros em que existiam mais lacunas e que queríamos ver diminuídas e ultrapassadas.

Tendo em conta os parâmetros de observação da ficha realizada procedeu-se a uma recolha de dados que consistiram nos pontos fortes e nos pontos a melhorar nas diferentes matérias de ensino lecionadas por cada um dos professores. Em relação ao professor orientador, as matérias de ensino observadas foram o atletismo, natação e ténis de campo. No que concerne à professora estagiária, as matérias de ensino observadas foram os JDC,

o ténis de campo e o atletismo. Utilizou-se os mesmos parâmetros de avaliação e a mesma recolha de dados.

Já com o instrumento construído, foi mais fácil verificar as dificuldades e as mais-valias dos observados. A observação ao professor mais experiente foi muito importante, pois ajudou a colmatar algumas das dificuldades, o que permitiu adotar algumas estratégias que este punha em prática nas aulas. Por exemplo, na aula de ténis de campo o professor apresentava uma boa gestão do tempo e usava exemplos concretos na explicação dos exercícios de forma clara e ao mesmo tempo técnica. A observação e recolha destes dados permitiram-me verificar as estratégias que o professor utilizava de modo a que também as pudesse pôr em prática nas minhas aulas, o que levou a uma melhoria da minha intervenção nestes dois parâmetros.

De acordo com os parâmetros avaliados na ficha de observação, verificou-se que, no que diz respeito à estruturação da aula, esta deve iniciar-se com um aquecimento geral e específico dos conteúdos a serem abordados no decorrer da aula. O professor deve reservar uma parte final da aula para um espaço de debate/reflexão, e deve gerir de forma adequada o tempo para a realização das tarefas.

Em relação à comunicação do professor, este deve recorrer a exemplos concretos nas suas explicações, expor a informação com linguagem acessível e de forma clara, utilizando uma linguagem técnica sempre que possível e deve sempre procurar perceber se os alunos compreenderam a tarefa.

Relativamente à organização e gestão da aula, o professor deve ter os materiais e equipamentos preparados, deve apresentar no início da aula os objetivos da mesma de forma clara, deve recorrer sempre que necessário a um plano de reserva perante situações inesperadas, deve cumprir o tempo de aula e verificar se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas.

No que concerne ao clima, um aspeto fundamental numa aula de EF é se o professor estimula e encoraja a participação dos alunos, tratando-os de forma equitativa, encorajando-os a terem respeito mútuo, honestidade e integridade na aula. O professor deve enfatizar e disponibilizar o *feedback* construtivo, promover a autonomia e autoavaliação e facilitar a abordagem às tarefas propostas, através de formas lúdicas, de forma a motivar e incentivar os alunos.

Quanto ao empenhamento motor específico, o professor deve arranjar estratégias para que os alunos possam evoluir na aprendizagem das tarefas propostas, que potenciem o tempo de empenhamento motor específico, eliminar os tempos de espera, utilizar exercícios complementares e diminuir os tempos de transição entre tarefas/exercícios.

No que diz respeito à intervenção pedagógica e controlo, o professor deve ter sempre uma visão periférica de forma a controlar os alunos, tendo sempre em conta as características dos mesmos na constituição dos grupos, criando num exercício ou tarefa grupos homogéneos ou heterogéneos sempre com uma intencionalidade. Por fim, em relação aos conteúdos da aula, o professor deve averiguar a relevância dos conteúdos que vai abordar e o domínio dos conteúdos que ele próprio tem. Tem de incentivar os comportamentos apropriados, reduzir os comportamentos fora da tarefa e tentar excluir ou minimizar os comportamentos de desvio.

Assim, através desta atuação, o professor tem de perceber quais as variáveis em jogo numa dada situação de modo a manipulá-las para que a tarefa/exercício solicite os comportamentos desejados aos alunos, para que depois esses comportamentos possam ser induzidos por estes. Os referidos comportamentos só são induzidos quando os alunos são confrontados por parte do professor com desafios permanentes que os levem a superar os limites, fazendo com que estes se sintam cada vez mais motivados e empenhados nas tarefas.

Em conclusão, todos os indicadores apresentados anteriormente no que diz respeito à estruturação da aula, à comunicação, à organização e gestão da aula, ao clima, ao empenhamento motor específico, à intervenção pedagógica e controlo, ao controlo da aula e, por fim, à disciplina dos alunos, são fundamentais para um eficiente e eficaz processo de E-A, e que poderá servir como base para a prática docente.

A assistência às aulas apresenta algumas limitações, tais como o número de parâmetros avaliados, uma vez que existem inúmeros parâmetros que poderiam estar aqui referenciados. Contudo os parâmetros escolhidos foram aqueles que melhor se enquadravam no que se pretendia observar. Uma outra limitação foi o facto de não terem sido utilizadas outras referências bibliográficas para além de Sarmento (2004) na consecução da ficha de observação, pois na altura o NE decidiu readaptar os parâmetros de Sarmento (2004) através de uma observação inicial a qual, no nosso ver, era suficiente

para a realização da ficha de observação. Como limitação pode-se acrescentar o número de aulas assistidas, que deveria ter sido em número mais elevado, o que poderia proporcionar ao docente estagiário uma melhoria mais significativa na sua prestação durante as aulas de EF através da visualização dos observados. Por fim, salienta-se a verificação dos pontos fortes e dos pontos a melhorar do professor orientador, na medida em que não dispunha de capacidade para fazer este tipo de averiguação.

V. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

A AICE destinou-se a toda a comunidade escolar e assumiu um caráter de complemento curricular. Teve como propósito ultrapassar o círculo restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre a comunidade escolar. Assim sendo, desenvolveu-se, à semelhança dos últimos dois anos, o evento caraterizado por um conjunto de atividades desportivas, artísticas e de conhecimentos dos alunos, denominado "III Olimpíadas Brazão de Castro" (Anexo K). Esta atividade realizou-se no dia 3 de abril de 2014 e envolveu cerca de 120 participantes.

Esta atividade teve por base o PEE e os seus princípios orientadores, como a promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos alunos, abarcando um conjunto de áreas de conhecimento como o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e a promoção da interatividade entre a escola e a comunidade. Considerou-se que a promoção do espírito de equipa, cooperação e entreajuda são competências que poderão beneficiar todo o processo de ensino-aprendizagem e deste modo pretendeu-se desenvolver esta atividade de acordo com esses pressupostos.

Para a realização desta atividade obtivemos a cooperação de empresas e instituições públicas, algumas delas locais. Esta atividade teve lugar em diferentes espaços da escola (ginásio, polidesportivo e sala multidisciplinar) e teve uma duração de três horas.

5.1 Planeamento da Atividade

Esta atividade foi planeada de forma a dar continuidade ao que vem sendo organizado pelos nossos colegas de estágio desde o ano de 2012. Foi importante, desde logo, ter em conta a realidade da escola e o seu PEE. A criação do *peddy paper* (Anexo L) e dos jogos tradicionais (Anexo M), a sua distribuição no espaço, a comunicação com as empresas e os pedidos de patrocínios foram tarefas que antecederam a atividade e que envolveram grande parte do tempo dedicado a esta atividade, o que é revelador da antecedência necessária para a correta preparação e planificação de um evento de dimensão escolar.

De acordo com Rosa, Santos, Drews e Sawitzki (2011), as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola (atividade desportiva, um jogo recreativo ou a elaboração e participação em eventos) têm a função de proporcionar ao aluno algo a mais para a sua aprendizagem, como por exemplo, a sociabilização, o aumento da autoestima e a aquisição de conhecimentos de interesse para a sua formação pessoal. É importante proporcionar ao aluno atividades em que estes possam socializar, cooperar, trabalhar em equipa, respeitar os colegas, como também incutir valores que são cada vez mais importantes na nossa sociedade, no que diz respeito às relações pessoais.

5.2 Objetivos

Esta atividade teve como objetivos:

- Desenvolver um conjunto de atividades que envolvessem a participação de toda a comunidade escolar;
- Ir ao encontro dos objetivos preconizados no PEE, no que concerne à criação de hábitos de vida saudável, ao desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e à promoção da interatividade entre a escola e a comunidade, através dos apoios solicitados.
- Promover capacidades de superação, cooperação e espírito de equipa.

Uma vez que um dos objetivos da atividade foi integrar a comunidade escolar, as equipas foram constituídas por seis elementos, tendo obrigatoriamente de incluir um professor ou funcionário. Neste sentido, em todos os jogos foi solicitada a colaboração dos seis elementos, promovendo o espírito de equipa.

5.3 Realização da Atividade

Era nosso objetivo através das Olimpíadas não só desenvolver atividades físicas e desportivas, como também promover a multidisciplinaridade e, deste modo, surgiu a ideia da construção de um *peddy paper* e o desenvolvimento de um conjunto de jogos tradicionais, de modo a tornar a nossa atuação mais rica e apelativa para todos os participantes.

No *peddy paper* as disciplinas contempladas e os conteúdos atendidos foram a Matemática, através de problemas matemáticos; o Inglês, através de imagens de objetos onde os alunos tinham de responder/escrever em inglês; a História, onde foram feitas perguntas sobre a História da Madeira; a Geografia, que continha uma tabela com os países, que os alunos tinham de preencher com as capitais; e por fim, o Português, onde os alunos tinham de preencher um conjunto de tabelas referindo os sinónimos, antónimos e o plural das palavras. Em relação aos jogos tradicionais, desenvolveu-se os jogos de precisão (jogo das latas e chuto ao alvo), o jogo de transporte do colega, o jogo da mímica, o jogo do pé atado e o jogo do 31.

No que diz respeito ao nível da participação dos alunos, contou-se com um total de 19 equipas inscritas, cada uma delas constituída por cinco alunos e um professor. No entanto houve duas equipas que se inscreveram na hora, perfazendo um total de 102 participantes. Na atividade participaram cerca de 95 alunos e 19 professores da escola, mas o número de participantes aumentou para 120, somando os seis colaboradores que também eram alunos.

Tendo em atenção que a promoção do espírito de equipa, cooperação e entreajuda são competências que poderão beneficiar todo o processo de ensino-aprendizagem, foi importante desenvolver este conjunto de atividades de acordo com estes pressupostos, daí a utilização de jogos de cooperação pois estes visavam o trabalho em equipa e abarcavam um conjunto de valores essenciais para o processo supracitado. De acordo com Medeiros, Camargo e Júnior (2004), os jogos cooperativos são a combinação das atividades de pessoas ou grupos, trabalhando em união para alcançar objetivos comuns, onde o sucesso individual também é o sucesso coletivo e vice-versa. Estes jogos favorecem a empatia, a estima e o diálogo franco entre os jogadores.

Uma atividade desta dimensão pressupõe diversas questões de cariz organizativo, tais como o processo de divulgação através da elaboração de um cartaz com as principais informações relativamente à atividade; a afixação de quatro cartazes em quatro locais da escola: na sala de professores, no placar informativo, no bar dos alunos e na vitrina da porta principal do edifício; a elaboração de uma circular (Anexo N) que passou por todas as turmas com as informações da atividade; a elaboração de uma ficha de inscrição e informações da atividade, de modo a facilitar o processo de inscrição; a criação de um evento através do *Facebook* de modo a divulgar a atividade através das redes sociais,

incluindo o cartaz da atividade e principais informações. Foram também efetuados dois cronogramas, um com as tarefas a executar anteriormente à atividade e outro com as atividades a executar no dia da atividade.

Optou-se por estruturar a atividade em dois espaços distintos: no campo polidesportivo para os jogos tradicionais e, no que concerne ao *peddy paper*, utilizou-se lugares de referência da escola, como por exemplo, a cantina, o ginásio e a porta de entrada.

Após a criação dos jogos e a sua distribuição, optou-se por atribuir a cada colaborador, alunos do 8º2, 9º2 e 11º ano, a responsabilidade por uma estação (tarefas da montagem do material e responsável pela estação), sempre com a nossa ajuda e supervisão, sendo que a cada um dos colaboradores foram dadas as respetivas tarefas de cada estação dos jogos tradicionais.

Em relação às funções desempenhadas durante a atividade, foi nosso intuito dividir as tarefas entre o grupo organizador, constituído por dois elementos. Quanto à localização espacial, houve uma preocupação em colocar os dois elementos em posições estratégicas. Um elemento (Carolina) situou-se na zona do campo, ficando responsável pelos jogos tradicionais, e o outro (Catarina) situou-se fora do campo, ficando responsável pelo *peddy paper*, que decorria nas instalações da escola. É importante salientar que qualquer um podia intervir a qualquer momento. A título de exemplo, quando fosse necessário dar informações sobre a atividade, qualquer um dava essas informações ao microfone, como também, de maneira a interagir com o público, foram proferidos diversos comentários dos jogos de modo a animar os participantes e espectadores.

Uma vez que o desenho da atividade envolvia seis estações no campo, os colaboradores ficaram responsáveis por essas estações específicas, dando uma maior liberdade de atuação ao grupo organizador, que podia circular por todas as estações, ajudando e resolvendo as possíveis situações/problemas que surgissem.

A atividade começou com algum atraso devido fundamentalmente ao facto de alguns professores não terem chegado à hora prevista, como também à falta de organização das equipas.

O sistema de rotatividade criado mostrou-se muito adequado, uma vez que permitiu que todas as equipas estivessem simultaneamente em atividade e facilitou a mobilidade das

equipas pelos espaços e estações definidas, dado que havia uma ordem para a realização dos jogos. Enquanto nove das equipas realizavam o *peddy paper*, as outras dez estavam no campo a realizar os jogos tradicionais. Quando cada uma das nove e dez equipas, respetivamente, acabasse as tarefas, aguardava e só depois mudava de jogo, ou seja, as equipas que tinham realizado o *peddy paper* passavam para os jogos tracionais e vice-versa.

5.4. Controlo e Avaliação

No geral, considera-se que a atividade foi positiva e que correspondeu às expectativas criadas, já que foram atingidos os objetivos delineados inicialmente.

A decisão de realizar esta atividade resultou da intenção de dar continuidade ao trabalho realizado pelos professores estagiários dos anos passados, pois, através da leitura dos relatórios efetuados pelos mesmos, apercebemo-nos do seu interesse em dar continuidade a esta atividade e compreendeu-se as mais-valias que esta atividade podia acarretar. Outra das razões para a consecução desta atividade prendeu-se com o facto de as Olimpíadas já estarem inseridas nos projetos da escola. Por outro lado, percebeu-se, aquando da divulgação e exposição inicial da atividade, um grande interesse por parte de toda a comunidade escolar em participar novamente neste projeto.

É de ressalvar que o número de participantes ultrapassou a primeira e segunda edição das Olimpíadas, realizadas nos anos anteriores pelos núcleos de estágio de EF.

Os participantes ao longo da atividade tiveram um comportamento exemplar, sempre com desportivismo, e acima de tudo demonstraram ter uma atitude sempre positiva, integradora, respeito pelo próximo, valores esses que nunca devem ser descurados, mas, sim, incentivados. Sendo assim, no final da atividade agradeceu-se a todos os participantes que se inscreveram, a todos os organizadores que deram o seu melhor e a todas as pessoas que nos ajudaram, quer na montagem do material, quer com o sistema de som. Outro aspeto positivo a salientar na nossa atividade foi a participação de um professor/funcionário na constituição de todas as equipas. Os professores, mesmo com afazeres profissionais, tentaram sempre estar presentes durante a atividade, e é de louvar

essa atitude de responsabilidade e compromisso que os professores tiveram com os alunos.

Ao acabar as Olimpíadas, os jogos tradicionais e o *peddy paper*, convidou-se a Professora Helena para lecionar uma aula de aeróbica para os participantes da atividade e para a toda comunidade escolar, para que fosse possível fazer a recolha e análise dos resultados. No nosso ponto de vista, esta atividade também foi bem recebida, uma vez que a maior parte dos alunos participantes e os que estavam a assistir foram realizar a aula, atraindo também funcionárias da escola. Em seguida, o Grupo de Dança da Escola brindou a nossa atividade com uma coreografia.

A entrega de prémios foi presidida pelo Presidente do Conselho Executivo, Professor Nuno Jardim, que sempre demonstrou vontade de auxiliar e participar nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, e esta não foi exceção. Em relação aos pedidos de patrocínios, tal como na atividade de extensão curricular, a atual situação económica condiciona imenso o apoio dado pelas instituições. Ainda assim conseguiu-se angariar prémios para os três primeiros classificados das duas competições.

Relativamente ao lanche, teve-se uma grande ajuda por parte dos funcionários do bar dos alunos e dos funcionários da cantina, que disponibilizaram desde logo a sua ajuda na confeção do bolo e das sandes. O lanche foi um fator fundamental, pois os alunos demonstraram-se muito satisfeitos, valorizando-o muito.

Um aspeto importante na nossa atividade foi o facto de alguns alunos participarem na organização da atividade. Contudo o contributo e envolvência de professores de outras áreas disciplinares na organização e operacionalização deverão ser fomentados, pois poderá ser uma mais-valia para a atividade, contribuindo assim para a interdisciplinaridade. Não se conseguiu que os professores participassem na organização, mas conseguiu-se que participassem na nossa atividade, o que também foi importante e ajudou em grande parte a criar laços com os alunos e vice-versa.

Um último aspeto que é importante referir foi a elaboração de ofícios de agradecimentos a todas as entidades que contribuíram para o sucesso desta atividade.

Com esta atividade acreditou-se ter alcançado todos os objetivos definidos inicialmente, uma vez que contribuiu para o fomento quer da AF quer da aquisição de conhecimentos.

Deu-se continuidade a um evento que se pretende que perdure ao longo dos anos, pois este apresenta potencialidades para ser um marco a nível escolar. Considera-se que esta atividade conseguiu sem dúvida proporcionar momentos de excelência para a formação dos alunos.

VI. Atividades de Integração no Meio

As AIM encontram-se divididas em atividades no âmbito da direção de turma e na AEC. Relativamente às primeiras, que consistiram na caracterização da turma e no estudo de caso, estas solicitam ao professor competências que se relacionam com o estudo e análise das turmas envolvidas na PL, dando oportunidade ao professor de recolher informações pertinentes para a maximização do processo de ensino- aprendizagem. Parece-nos que é fundamental que estas atividades sejam desenvolvidas no início do ano letivo, uma vez que, tal como referem Almada et al. (2008), "antes de mais o conhecimento, como ferramenta essencial em todo este processo". As atividades no âmbito da direção de turma têm como objetivo primordial aproximar o professor da realidade da turma, fornecendo-lhe um conjunto de dados específicos que deverão servir para otimizar a sua intervenção junto dos alunos.

Por outro lado, a AEC baseia-se na elaboração e realização de uma atividade que envolva não só os alunos da respetiva turma, como também os professores e os EE, utilizando como base algumas das informações recolhidas nas atividades anteriormente referidas.

6.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma

6.1.1 Caracterização da Turma

6.1.1.1 Introdução

Uma das tarefas essenciais a realizar no início do ano letivo é precisamente caracterizar a turma, pois é através do conhecimento das características de cada aluno e do todo como turma que o professor irá planificar as suas aulas e adotar as estratégias mais pertinentes.

Deste modo, a caracterização da turma deve ser objetiva e demonstrativa, no sentido de que deve incidir sobre dados significativos e deve demonstrar as características dos alunos.

Hoje em dia lida-se com alunos que "são diferentes entre si, e (…) a Escola tem que saber lidar com todos eles, encontrando para todos e cada um o percurso mais adequado." (Pacheco, 2010).

É fulcral saber o que o aluno pensa da Escola, como afirmam Costa e Baeza (2007), o que é que eles esperam da mesma, as suas aspirações e os seus valores de referência. Como estabelece a UNESCO (2002), citada por Costa e Baeza (2007), "a educação deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas da sua aprendizagem e não recetores do ensino". Sendo assim, é importante aceitar a diversidade, a pluralidade dos alunos em que cada um tem uma identidade própria. Como defendem Casarin e Ramos (2007), esta individualização é um processo que passa pela diferenciação.

Este estudo tem como principal objetivo fazer uma caracterização detalhada da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, bem como psicológicas e de aprendizagem.

De modo a obter uma caracterização da turma e dos seus alunos que fosse representativa das suas características, tanto individuais como globais, utilizou-se duas fichas de aluno e um questionário individual de modo a recolher dados referentes aos alunos no que diz respeito à sua vida escolar e extraescolar e às suas relações interpessoais. Estes documentos permitiram recolher os dados supracitados sobre os alunos do 8º ano, turma 2, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Além da caracterização da turma no presente ano letivo, decidiu-se fazer uma comparação com a caracterização da turma efetuada no anterior ano letivo, a qual foi realizada por Marco Fernandes. Esta opção recaiu na necessidade de verificar se existiriam alterações nas variáveis recolhidas.

Na caracterização da turma pretende-se apresentar os objetivos, a metodologia utilizada, a apresentação, análise e comparação dos resultados obtidos e conclusões com estratégias de melhoria.

Esta caracterização da turma foi apresentada a todos os intervenientes do Conselho de Turma, na reunião realizada no dia 8 de novembro de 2013, para que todos os docentes pudessem conhecer com mais pormenor as especificidades da turma e pudessem planificar a sua ação adaptando as suas estratégias e métodos de ensino à realidade da

turma. Pretendeu-se dar a conhecer a dinâmica que a turma apresentava de forma a explicitar as implicações que teriam na atividade letiva, o que foi um grande contributo para os professores do conselho de turma.

6.1.1.2 Objetivos

Objetivos Gerais

- Colaborar com o Diretor de Turma na caracterização da turma;
- Recolher e analisar dados que permitam aos professores da turma:
- Definir e adaptar os objetivos às características da turma;
- Definir estratégias e métodos de ensino adaptados às características da turma;
- Identificar fragilidades e potencialidades da turma;
- Potenciar o processo de E-A.
- Promover entre os elementos do conselho de turma o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e de saberes, estratégias, critérios de atuação e de avaliação.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a turma relativamente ao número de alunos, idade e género;
- Conhecer os alunos relativamente aos seus comportamentos e hábitos escolares;
- Conhecer os alunos relativamente aos seus hábitos desportivos;
- Perceber qual a ocupação dos tempos livres dos alunos;
- Identificar eventuais problemas de saúde e necessidade educativas especiais;
- Caracterizar o meio familiar em que estão inseridos, descrevendo o agregado familiar;
- Conhecer e compreender a informação biográfica de cada aluno nas diferentes dimensões (percurso escolar, gostos pessoais);
- Caracterizar sociologicamente a turma, conhecendo as relações socioafetivas que se estabelecem no interior da mesma;
- Disponibilizar informação dirigida aos professores de forma a potenciar a sua intervenção pedagógica.

6.1.1.3 Metodologia

A amostra contempla a turma 2 do 8º ano da Escola onde foi realizado o EP, sendo composta por 21 alunos, 12 dos quais do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

As estratégias utilizadas para a caracterização da turma foram o preenchimento de duas fichas de caracterização do aluno e a aplicação de um teste sociométrico.

A ficha do aluno foi facultada aos discentes no primeiro dia de aulas. Quanto à sua estrutura, divide-se nas seguintes categorias: identificação, agregado familiar, dados relativos à EF e dados desportivos. Os dados pessoais obtidos foram: nome, número de aluno, sexo, data de nascimento, idade, naturalidade, morada e contactos. Os dados do agregado familiar contemplaram o nome, idade, profissão e habilitações dos pais, a identificação do encarregado de educação com os respetivos dados, o número de elementos do agregado familiar e número de irmãos e respetivas idades. Em relação aos dados relativos à EF, estes incidiram sobre o gosto pela disciplina, a classificação obtida no ano transato e a pretendida para este ano, modalidades preferidas, as de maior dificuldade e as que gostavam de abordar nas aulas e a sua participação no Desporto Escolar. No respeitante aos dados desportivos, atendeu-se à prática de uma modalidade desportiva.

Foi realizada uma segunda ficha de caracterização do aluno que teve como propósito facultar dados que não estavam contemplados na ficha do aluno e que seriam necessários para poder fazer uma comparação com os dados obtidos no ano anterior. Deste modo, elaborou-se uma ficha que considerasse os seguintes parâmetros em falta: problemas de saúde do aluno e do agregado familiar, dados escolares (histórico de reprovações dos alunos, o tempo e hábitos de estudo, as disciplinas preferidas, as que têm mais dificuldades e as que menos gostam) e ocupação dos tempos livres.

No que concerne ao teste sociométrico, este divide-se em seis questões de modo a mostrar as relações socioafetivas que se estabelecem no interior da turma. Com este questionário pretende-se medir as relações afetivas em três dimensões distintas: educativa, afetiva e desportiva.

6.1.1.4 Resultados e Discussão

Em relação à análise dos resultados, decidiu-se fazer uma comparação com os dados da turma no ano anterior. É necessário salientar que a turma não apresenta na sua totalidade os mesmos alunos, o que não impede a análise comparativa, mas é importante ressalvar este facto.

No que concerne ao género, existem doze (12) alunos do sexo masculino e nove (9) do sexo feminino. Em comparação com o ano transato, a turma tornou-se menos homogénea, pois há uma maior disparidade entre o género, já que aumentou o número de rapazes.

No respeitante às idades dos alunos, constata-se que a turma compreende alunos entre os 12 e 14 anos, tendo a grande maioria 13 anos de idade. Em relação ao ano passado as diferenças são diminutas, já que os alunos são apenas um ano mais velhos, o que seria natural.

Nota-se uma pequena alteração no número de alunos com problemas de saúde que diminuíram de 7 para 4, em oposição aos elementos do agregado familiar que passaram a apresentar mais problemas de saúde. É importante salientar que a grande maioria dos alunos e dos elementos do agregado familiar não apresenta problemas de saúde. Os problemas de saúde assinalados foram similares, dentro dos quais é de referir: no caso dos alunos, dois apresentam problemas de asma, um de rinite alérgica e outro de hemorragia nasal. No concernente aos elementos do agregado familiar, três sofrem de problemas respiratórios, dois apresentam problemas de diabetes e um tem problemas de alergias.

Neste ano letivo, a composição do agregado familiar dos elementos da turma varia entre os dois e os sete elementos, enquanto no ano transato o limiar superior foi até aos dez elementos. Numa análise geral verifica-se que a maioria dos alunos pertence a um agregado familiar composto por quatro pessoas, o que já era aferido no ano anterior. Os agregados familiares com menor e maior número de elementos são os menos significativos.

Para a caracterização das profissões foi utilizada a "Classificação Portuguesa das Profissões de 2010"**,** abreviadamente designada por CPP/2010**,** elaborada a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008) pelo Instituto

Nacional de Estatística, I.P. (INE, I.P.). De uma maneira geral os resultados deste ano letivo foram idênticos aos do ano passado, sendo que a profissão classificada de "Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices" continua a ser a profissão que os pais mais exercem, como foi possível constatar no ano passado, onze, e neste ano dez pais. É importante destacar que tanto no ano anterior como no presente ano se constata um elevado número de pais em situação de desemprego. Uma outra profissão que é exercida significativamente tanto por pais como por mães é a profissão classificada de "trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores", da qual fazem parte, por exemplo, as profissões de empregado de mesa e auxiliar de educação.

Relativamente à vida escolar, através dos dados obtidos, verifica-se que o número de alunos que nunca reprovou não se altera (16 alunos), e que em relação ao número de alunos que já reprovaram houve um decréscimo de seis para cinco alunos. Este ano, constata-se que não houve nenhum aluno que tivesse reprovado mais do que um ano. No que diz respeito às condições de estudo, nomeadamente se os alunos estudam sozinhos ou se estudam acompanhados, a resposta foi significativa, ou seja, 17 dos alunos responderam que estudam sozinhos, por sua vez, apenas quatro alunos estudam acompanhados. Este resultado está de acordo com os resultados do ano transato, na medida em que a maior parte dos alunos estudava sozinha (15), enquanto acompanhados eram apenas cinco. Dos 17 alunos que estudam sozinhos, 16 estudam em casa e um na escola, sendo que, desses 16 alunos, oito alunos estudam 30 minutos por dia.

Em relação às disciplinas que os alunos preferem, estas recaem na sua maioria (13) na disciplina de EF, seguido das Ciências com seis alunos, História e Educação Visual com cinco alunos cada, Inglês com quatro alunos, Português e Matemática com dois alunos cada. De um modo geral constata-se que apenas houve alteração na disciplina de Matemática, História, Ciências e Educação Visual. No caso da Matemática e Educação Visual, no presente ano estas disciplinas foram menos vezes escolhidas pelos alunos; em contrapartida, as disciplinas de Ciências e de História, neste ano, foram mais vezes citadas pelos alunos. O principal e único motivo para a escolha das disciplinas preferidas pelos alunos foi o interesse e a motivação que estas disciplinas proporcionam.

No que diz respeito às disciplinas de que os alunos menos gostam, encontra-se no topo, este ano letivo, a disciplina de Educação Tecnológica, diferenciando-se do ano transato, em que as disciplinas que os alunos menos gostavam eram História e Português. É de

salientar que, no presente ano, a disciplina de História nem constou das disciplinas que os alunos menos gostam. A disciplina de Educação Tecnológica foi a disciplina que os alunos mais escolheram nesta categoria, pois consideram uma disciplina que apresenta uma matéria extensa e na qual sentem muitas dificuldades. O Português, Inglês e o Francês foram escolhidos pelos alunos tanto no ano passado como neste ano, o que demonstra que os alunos têm dificuldade na área das línguas, pois a dificuldade foi o principal motivo enunciado pelos alunos. A disciplina de EF foi escolhida apenas uma vez, em cada um dos anos, por um aluno, como sendo a disciplina de que menos gosta, justificada pelo facto de este aluno não gostar de AF.

No que concerne às disciplinas com mais dificuldades, este ano o Português foi a disciplina mais vezes citada pelos alunos (10), por sua vez, no ano passado foi a Matemática (9). No ano letivo passado as disciplinas escolhidas pelos alunos foram: o Português (7), o Inglês (4), a História (2), as Ciências e o Francês (1). Este ano as disciplinas escolhidas foram: o Francês (5), o Inglês (2), a Matemática, a Geografia, a Física e Química e, por fim, a EF (1). É de realçar que a disciplina de História não foi escolhida este ano pelos alunos, e pelo contrário, a disciplina de Francês este ano foi referida cinco vezes e no passado apenas uma.

Relativamente às notas escolares, com a intenção de estabelecer uma relação entre a prática desportiva, federada ou escolar, e o rendimento escolar, através das notas, estudou-se a média das classificações escolares obtidas no ano anterior, agrupando os alunos por tipo de prática desportiva.

Analisando as médias resultantes de cada grupo, denota-se uma tendência para que os alunos que praticam desporto apresentem uma melhor média escolar quando comparados com o geral da turma, como também quando comparados com os alunos que não praticam de forma regular qualquer modalidade desportiva. É de salientar que ainda existe a tendência de os alunos que não praticam qualquer modalidade desportiva de uma forma regular apresentarem uma média escolar inferior à média geral da turma. Estes dados são um indicador de que a prática desportiva regular pode ser benéfica no processo escolar; no entanto, estes dados carecem de um estudo mais aprofundado para se poderem obter relações causa-efeito com valor científico comprovado.

Em relação à ocupação dos tempos livres, através dos dados recolhidos verifica-se que, neste ano letivo, o computador é a atividade mais comum na ocupação dos tempos livres, seguido da televisão. É de enaltecer que tanto este ano, como no ano passado, a AF é também uma das ocupações mais comuns, com 8 e 11 alunos a escolherem esta opção.

No que diz respeito aos hábitos desportivos, nomeadamente a prática regular de atividades desportivas, denota-se, do ano passado para o ano presente, um acréscimo de 7 para 10 alunos que não praticam nenhum tipo de modalidade. Por outro lado, houve um decréscimo acentuado em relação aos alunos que praticam modalidades desportivas, quer no âmbito do desporto federado, quer no âmbito do desporto escolar, de 16 para 11 alunos.

A distribuição pelas modalidades federadas é a seguinte: entre os alunos que praticam desporto no âmbito do desporto federado, três alunos praticam Hóquei em Patins e os restantes, em número de um para cada modalidade, praticam Futebol, Taekwondo e Natação.

A distribuição pelas modalidades do desporto escolar é a seguinte: três alunos praticam Futsal e dois alunos Voleibol. É de referir que houve um decréscimo de alunos a praticarem desporto escolar, o qual foi bastante significativo no caso do Voleibol, pois passou de onze para apenas três alunos.

De um modo geral, em termos de distribuição entre desporto federado e desporto escolar, a turma caracteriza-se por uma distribuição bastante díspar, uma vez que, dos 11 alunos da turma que praticam desporto regularmente, apenas seis são praticantes de modalidades federadas enquanto cinco estão inseridos no desporto escolar.

No que concerne às relações interpessoais, estas assumem cada vez mais uma relevância acrescida nos ambientes de aprendizagem, e através destas podem ser potenciadas situações de integração em grupos específicos. Com o propósito de caracterizar as relações entre os elementos da turma, foi aplicado um teste sociométrico. Um sociograma é uma técnica que, através da observação e da contextualização, apresenta sob a forma de um gráfico as várias relações entre os sujeitos que formam um grupo. Desta forma importa perceber a extensão das relações entre os elementos da turma, os possíveis grupos existentes, os vínculos e laços de influência, os alunos mais isolados e os alunos mais populares. A recolha de dados foi feita através de um teste sociométrico que está dividido em seis questões de modo a mostrar as relações socioafetivas que se estabelecem no

interior da turma. Com este questionário pretende-se medir as relações afetivas em três dimensões distintas: educativa, afetiva e desportiva.

As questões analisadas foram:

1) Que colegas da turma escolherias se tivesses de fazer um trabalho de grupo?

2) Que colegas da turma escolherias para ir à tua festa de aniversário?

3) Que colegas da turma escolherias se tivesses de fazer equipa em educação física?

4) Que colegas da turma não escolherias se tivesses de fazer um trabalho de grupo?

5) Que colegas da turma não escolherias para ir à tua festa de aniversário?

6) Que colegas da turma não escolherias se tivesses de fazer equipa em educação física?

Através dos dados recolhidos foi possível obter os gráficos de representação das preferências para os vários contextos abordados.

Como considerações finais, segundo Almada et al (2008), afirmar só a necessidade de uma intencionalidade não é suficiente. É necessário identificá-la e defini-la para dar um sentido e objetivos ao processo. Desta forma, apenas apresentar a intenção de adaptar o processo de E-A às características dos alunos não é suficiente. É necessário um trabalho de caracterização, onde se procure informações pertinentes e proveitosas para identificar as motivações, interesses e objetivos dos alunos.

A recolha de dados efetuada para a caracterização da turma assume um papel deveras importante para o processo de E-A, pois através das conclusões retiradas da análise desses dados os docentes poderão adequar a sua prática de ensino às características dos alunos. A caracterização da turma permite, assim, um maior conhecimento dos alunos do 8º2, possibilitando um conhecimento das suas características e dinâmicas, o que ajuda o docente a adequar a sua intervenção e as suas estratégias em função desses aspetos. Ou seja, a informação obtida poderá e deverá ser utilizada pelos professores de modo a formar grupos de trabalho mais coerentes, com estratégias ajustadas a cada aluno, de forma a promover as suas aprendizagens.

Este conjunto de dados obtidos permite-nos detetar algumas fragilidades que poderão ser minimizadas através da implementação de estratégias de melhoria, entre as quais se destacam:

- Em relação aos hábitos de estudo, verificou-se que os alunos estudavam sozinhos. Uma estratégia de melhoria podia ser complementar esse estudo com um estudo em grupo, na escola, com os seus colegas, o que permitiria uma partilha e troca de conhecimentos que poderia motivar os alunos para o estudo, permitindo alcançar melhores resultados.

- Verificou-se, também, que algumas famílias atravessam dificuldades económicas, sendo o desemprego uma realidade que afeta algumas delas. Tendo em conta que o contexto familiar tem uma grande influência no desempenho escolar dos alunos, será importante por parte dos docentes dar uma particular atenção aos mesmos, de modo a que a desmotivação desses alunos, associada à realidade económica, não se reflita no seu sucesso escolar.

- Quanto aos alunos identificados como menos populares através dos testes sociométricos, a intervenção deverá passar por integrar os mesmos, de forma a incluí-los melhor na turma, através da junção destes alunos com aqueles que eles escolheram como preferidos ou com os alunos que não rejeitaram ninguém. Deste modo, os trabalhos a pares ou em grupos nas várias disciplinas, seguindo esta estratégia, poderiam ser uma forma de tornar estes alunos menos rejeitados, melhorando as relações entre colegas.

O processo de caracterização da turma deverá ser encarado numa perspetiva funcional, pois as informações que são recolhidas ao longo do processo devem favorecer o processo de E-A, fazendo com que este tenha um caráter mais personalizado e individualizado, ajustado à realidade da turma.

Em suma, a caracterização da turma é um instrumento fundamental para os docentes, pois permite um conhecimento mais aprofundado da turma, o que possibilita adequar a sua intervenção e estratégias em função da realidade dos alunos, potenciando o processo E-A.

6.1.2 Estudo de Caso

O estudo de caso surge no âmbito das AIM, especificamente no que diz respeito à Direção de Turma. Este constitui uma contribuição para o desenvolvimento científico a partir de decisões com base em critérios bem definidos, e quando aplicado em contexto escolar, constitui um interessante modo de pesquisa para a prática docente (Miallaret, 1985, citado por Duarte, 2008). O estudo de caso caracteriza-se, segundo Marques (2001), pela identificação de um problema, ao qual são implementados objetivos e estratégias de maneira a minimizar ou combater esse mesmo problema.

O professor, ao ser o condutor do processo de E-A, ou seja, ao ter conhecimento sobre os seus alunos e as relações existentes entre eles, terá no estudo de caso uma mais-valia para o processo e isso contribuirá certamente para constituir um meio privilegiado e facilitador com o intuito de potenciar as aprendizagens dos alunos.

Este estudo de caso partiu da caracterização da turma, efetuada no início do ano letivo, mais especificamente através da aplicação de um teste sociométrico, onde foi identificado um problema referente às relações interpessoais entre os alunos, nomeadamente em relação a dois alunos, tendo sido identificada a exclusão destes dois alunos na maioria das categorias avaliadas.

Assim sendo, esta constatação foi o ponto de partida para a aplicação deste estudo de caso.

6.1.2.1 Enquadramento do Caso

No início de cada ano letivo, a maior parte dos professores não tem qualquer tipo de conhecimento acerca dos seus alunos, a não ser acerca do seu historial escolar. Deste modo e partindo do pressuposto de que o processo de E-A deverá ser centrado nos alunos considerando-os como os protagonistas da sua aprendizagem e não como meros recetores, parece-nos importante conhecer os alunos de forma integral, ou seja, não só saber o historial de cada aluno, mas também conhecer as inter-relações existentes na turma.

Assim sendo, o clima da aula é um aspeto fulcral e determinante para criar nos alunos o desejo de praticar as atividades físicas. Logo o professor deve proporcionar um clima positivo que leve os alunos a se sentirem bem com a prática das atividades físicas e, deste

modo, deve criar estratégias para que estes consigam interagir com todos os elementos, uns com os outros e com o próprio professor.

De acordo com Portman (1995; citado por Rosado & Ferreira, 2012, p. 191), as relações entre os alunos influenciam significativamente o ambiente de aprendizagem, uma vez que as relações entre pares transportam diversos riscos emocionais, como é exemplo as críticas dos colegas. Este facto verificou-se em algumas tentativas de interação entre alunos, na medida em que houve alunos que se recusaram a realizar a aula com determinados colegas devido aos atritos existentes e por não terem autoestima ou autoconfiança.

No início do ano letivo e com o objetivo de fazer a caracterização da turma, utilizou-se um teste sociométrico. Através deste, procurou-se identificar as relações existentes entre os alunos da turma, utilizando as seguintes questões: "Que colegas da turma escolherias para realizar as seguintes tarefas: 1) Fazer um trabalho de grupo; 2) Ir à tua festa de aniversário; 3) Fazer equipa em Educação Física"; "Que colegas da turma não escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas: 1) Fazer um trabalho de grupo; 2) Ir à tua festa de aniversário; 3) Fazer equipa em Educação Física".

Através deste teste, verificou-se que dois dos alunos foram "rejeitados" por um número maior de colegas, com quatro e três colegas a não quererem realizar as tarefas com estes alunos.

São diversos os autores que referem que todas as disciplinas devem contribuir para favorecer a aquisição do espírito crítico, a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, levando à formação de cidadãos livres, com autonomia, participativos, com espírito democrático, solidários e criativos (Rosado, 1998).

A interação social é evidenciada nos dias de hoje, com vários estudos a sugerirem que o trabalho de grupo ou de equipa conduzem a melhores resultados comparativamente ao trabalho individual (Varda, Retrum & Kuenzi, 2012). Através da experiência social, existem possibilidades de "experienciar" formas de ações coletivas na sua relação com os outros, onde a cooperação é primordial, pois dela depende o êxito da ação do movimento e da intenção do grupo. As relações cooperativas podem ser construídas quando as crianças se auxiliam mutuamente, quando elas aprendem a adquirir confiança nos colegas (Baecker 2003; citado por Loro, 2006).

É importante também ressalvar que o PNEF (2001) evidencia a importância do desenvolvimento social dos jovens, referindo que a formação dos grupos deve permitir a interação entre os alunos.

A EF tem, assim, um papel de grande importância na integração social, através do corpo e da corporeidade, onde os alunos irão adquirir confiança, conhecendo-se melhor a si mesmos e às pessoas com que convivem no dia a dia. Constata-se que, através das várias Matérias de Ensino, a EF possibilita a cooperação em atividades de superação e aperfeiçoamento pessoal e atividades de demonstração de competências, individuais e em grupo.

6.1.2.2 Objetivos

Os objetivos que se pretende alcançar com a realização do estudo de caso são:

- Possibilitar um clima positivo na turma;
- Promover uma melhor inclusão dos alunos na turma;
- Promover situações capazes de melhorar as relações existentes;
- Possibilitar e auxiliar a interação entre os alunos da turma;
- Criar novos laços de amizade.

6.1.2.3 Estratégias de intervenção

A amostra é composta por dois alunos da turma 2 do 8º ano da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Os restantes elementos da turma integram, indiretamente, a amostra, uma vez que as estratégias utilizadas visam sempre a interação entre todos os elementos.

O teste sociométrico constituiu o instrumento de recolha de dados o qual foi aplicado em dois momentos distintos, no início e final do ano letivo. Como o objetivo primordial era estudar as relações interpessoais, o teste sociométrico foi o instrumento utilizado, pois este permite observar um conjunto de relações entre as pessoas (Moreno, 1972; citado por Bartholomeu, Carvalho, Silva, Miguel e Machado, 2011).

No que concerne ao teste sociométrico, este dividiu-se em seis questões de modo a mostrar as relações socioafetivas que se estabeleciam no interior da turma. Com este

questionário pretendeu-se medir as relações afetivas em três dimensões distintas: educativa, afetiva e desportiva. Para este estudo de caso apenas o critério "Rejeição" foi analisado.

Em relação à recolha e análise dos dados, o primeiro questionário foi aplicado no início do ano letivo, aquando da caracterização da turma, e o segundo foi aplicado no final do ano letivo. O tratamento e análise dos dados foram realizados através da estatística descritiva das variáveis em estudo. O primeiro questionário foi aplicado na aula do Diretor de Turma e o segundo numa aula de EF do 3º período. Foi entregue uma ficha a cada aluno e pedido que respondessem individualmente, de modo a garantir a confidencialidade dos dados recolhidos.

Relativamente à seleção das estratégias, por forma a atingir os objetivos propostos, utilizou-se as aulas de EF da turma, lecionadas duas vezes por semana. Como é óbvio, existem modalidades que são mais propícias ao contacto e interação interpessoal, as quais foram o instrumento preferencial da intervenção. De maneira a promover uma melhor inclusão dos alunos na turma, utilizou-se situações onde é atribuída uma responsabilidade acrescida aos alunos, como por exemplo os alunos escolherem as equipas, ajudarem na organização do exercício ou irem buscar o material. Com o intuito de melhorar as relações existentes entre a turma, criou-se situações onde todos os elementos do grupo pudessem ser igualmente importantes para o sucesso na tarefa, destacando-se as provas de estafetas e os jogos de grupo. Foi também importante fomentar e mediar a interação entre alunos, procurando apresentar as mais-valias de uma boa relação com todos os colegas da turma para uma aprendizagem mais consistente entre todos.

6.1.2.4 Resultados e Discussão

Com o propósito de avaliar o processo e a evolução das relações interpessoais desenvolvido no estudo de caso e de modo a verificar se os objetivos foram atingidos, aplicou-se em dois momentos o teste sociométrico: um no início do ano letivo e outro no final do ano letivo Seguidamente apresenta-se os resultados do teste sociométrico aplicado no início do ano letivo com as respetivas escolhas. Serão também apresentados os dados do teste sociométrico do final do ano letivo, após a intervenção, com o intuito de se averiguar a evolução das relações interpessoais ao longo do ano escolar. Nesta

avaliação foi também realizada uma comparação entre os dados do primeiro e do segundo momento.

Após a recolha e análise de dados, foi possível observar duas exclusões mais pronunciadas, como é o caso do aluno 18, com três exclusões nas três áreas estudadas, e exclusão do aluno 5, com quatro exclusões quer na Questão do Trabalho de Grupo, quer na Questão da Equipa em EF.

Uma vez que, segundo Carlson (1995, citado por Rosado & Ferreira, 2012), os ambientes cooperativos parecem promover as aprendizagens, o empenhamento, as emoções e as interações pessoais positivas, é de extrema importância para o aluno a sua integração positiva no grupo. Assim sendo, é fundamental criar e desenvolver estratégias que facilitem e ajudem a integração destes alunos na turma tendo em conta sempre os objetivos que se pretende atingir e as aprendizagens que se pretende desenvolver privilegiando sempre um clima positivo na aula, o que na maior parte das vezes é um trabalho difícil, mas não impossível.

Através da nova aplicação do teste sociométrico, apresenta-se o número de vezes que os alunos estudados são escolhidos ou não para a realização de uma tarefa, comparativamente aos restantes. Através da comparação dos dados, é possível verificar a evolução dos alunos no que diz respeito às relações interpessoais ao longo do ano. Por fim, apresenta-se os alunos que no final do ano letivo são os mais excluídos, tenta-se justificar o porquê e expõe-se algumas estratégias que podem ser usadas como promoção da integração desses alunos e impulsionadoras de um clima salutar na turma.

De um modo geral, através da comparação dos dados do primeiro e do segundo momento, no que concerne aos alunos 5 e 18, verifica-se que em ambos os casos houve menos colegas a excluírem estes dois alunos, ou seja, houve uma evolução positiva nas relações entre os alunos.

Inicialmente o aluno 18 era o aluno mais apontado para a não realização de um trabalho de grupo, ir à festa de aniversário e para pertencer à equipa em EF. Todavia o aluno 5, apesar de não ter sido rejeitado a todos os níveis, foi o que apresentou no Trabalho de Grupo e Equipa em EF um maior número de rejeições, não apresentando nenhuma rejeição na Festa de Aniversário.

É de ressalvar, e tendo em conta outros Estudos Casos que utilizam este instrumento, Testes Sociométricos, que nesta situação em específico os alunos mais isolados/excluídos não tiveram mais do que quatro escolhas por parte dos colegas, quer no primeiro momento quer no segundo momento. Sendo assim, foi possível verificar que na turma não existem casos de isolamento extremo, como se verifica em alguns alunos noutras turmas. Também é possível identificar que esta mesma turma no ano letivo transato apresentou um maior número de alunos isolados/rejeitados por parte dos colegas, como se pode constatar através dos dados apresentados na tabela, resultante da aplicação do teste sociométrico efetuado pelo colega Marco Fernandes. Conclui-se, então, que houve uma evolução positiva, já que as rejeições dos alunos foram menos acentuadas este ano letivo.

Na minha ótica, este é um facto importante, pois demonstra que a turma está mais equilibrada e equiparada no que diz respeito às relações e escolhas entre os alunos. Relativamente a este ano letivo constatou-se que um dos alunos mais rejeitados no primeiro momento era um aluno que não fazia parte da turma no ano passado, sendo que, aquando da aplicação do teste sociométrico nesse momento, este obteve mais rejeições comparativamente aos colegas, pois eram nulas as relações e interações que este colega tinha com os novos colegas e vice-versa. Por sua vez o outro aluno apresentava um maior número de rejeições ao nível do Trabalho de Grupo e da Equipa em E.F, no entanto em relação à Festa de Aniversário, não obteve qualquer rejeição, pelo que se pode depreender que os colegas têm dificuldade em interagir com este aluno na execução de trabalhos, quer a nível teórico ou prático, porém, em situações e relações de carácter mais informal, este aluno não é rejeitado pela turma.

Em relação à comparação entre o primeiro e o segundo momento, constatou-se que tanto o aluno 5 como o 18 já não são os alunos mais rejeitados pela turma. Agora os alunos com mais rejeições são o aluno 13, rejeitado a todos os níveis, e o aluno 7, com um maior número de rejeições na "Equipa de EF".

O aluno 5 é referido quatro vezes (primeiro momento) e duas vezes (segundo momento), apresentando uma melhoria de duas escolhas em relação ao primeiro momento, nas questões da rejeição do "Trabalho de Grupo" e da "Equipa de EF".

O aluno 18 é referido três vezes no primeiro momento e uma vez no segundo momento, no que concerne à pergunta da rejeição para a execução do "Trabalho de Grupo"; é

apresentado três vezes no primeiro momento e nenhuma vez no segundo momento, relativamente à pergunta da rejeição da "Festa de Aniversário"; e por fim, é escolhido três vezes no primeiro momento e uma no segundo momento, na pergunta de rejeição da "Equipa de EF".

De um modo geral, não foi registada uma mudança significativa, pois o número de rejeições não era acentuado; porém, houve um decréscimo em todos os critérios analisados e um menor número de rejeições pelos colegas relativamente aos alunos estudados.

O desenvolvimento de um estudo de caso referente às relações interpessoais torna-se fundamental por duas razões essenciais. Em primeiro lugar, devido ao meio onde a escola se insere e às dificuldades a nível das relações pessoais e afetivas que os alunos sentem. Muitos dos alunos apresentam dificuldades em criar relações positivas com os colegas, o que foi patente ao longo das aulas de EF. De modo a minimizar este problema tentou-se, através de estratégias e muitas vezes através do diálogo com os alunos, mostrar os benefícios da realização das tarefas através da cooperação e apontar as vantagens e mais-valias que este trabalho com base na interajuda pode trazer para a sua vida futura.

Em segundo lugar, o objetivo da realização deste estudo de caso vai ao encontro do homem que se pretende formar para o futuro, ou seja, deseja-se que os alunos sejam capazes de trabalhar em conjunto, realizar tarefas em equipa, através da cooperação e entreajuda, que sejam solidários, que entendam que as lacunas de uns podem ser preenchidas com as mais-valias de outros, e que, se trabalharem em conjunto, poderão ser melhores ao longo da vida.

Ao longo da minha intervenção e tendo como base as aulas de EF, os valores registados vão ao encontro do esperado, mas com uma *nuance*: o aluno 13 em todos os parâmetros teve um maior número de rejeições, passando a ser o aluno mais rejeitado, seguido pelo aluno 7, que aumentou o seu número de rejeições de uma para três do primeiro para o segundo momento.

No que diz respeito ao aluno 7, a justificação deve estar associada ao facto de o mesmo não ter sido aluno da turma no ano passado, ou seja, era um elemento novo nesta turma, apresentando um comportamento que passava despercebido aos outros alunos, ou seja, no início do ano muitos dos seus colegas não tinham qualquer informação e opinião sobre

este aluno. Ao longo das aulas os colegas aperceberam-se de que o aluno apresentava algumas dificuldades nas Matérias de Ensino lecionadas em EF e alguma desmotivação nas aulas, e sendo assim na segunda avaliação o aluno já obteve três rejeições em vez de uma.

Em relação ao aluno 13, foi rejeitado mais vezes na segunda avaliação do que na primeira. Através das aulas de EF consegue-se identificar alguns problemas que levaram a este isolamento. Este aluno 13 começou a distanciar-se da turma ao longo das aulas. Quando se detetou este distanciamento, tentou-se aplicar algumas estratégias, como por exemplo, fazer pares com colegas diferentes, dar responsabilidades ao aluno, mas muitas vezes este mostrou-se reticente em aceitar essas estratégias. Verificou-se que o nível de aceitação era maior nas matérias de Ensino em que o aluno se sentia mais confortável. Deste modo, deduz-se que o problema não se centrava nas dificuldades em criar laços entre os colegas e que era mais um assunto de autoestima e de autoconfiança. Assim sendo, uma estratégia possível para resolver esta lacuna seria colocar este aluno nas Matérias de Ensino com mais predisposição e proficiência com outros alunos e que este pudesse ajudar e interagir com os colegas.

Em suma, uma vez que o desporto, e a EF em particular, é um meio privilegiado de atuação sobre a formação dos alunos, será possível, através de uma intervenção estruturada e refletiva, promover uma melhor integração e interação de todos os elementos da turma.

6.2 Ação de Extensão Curricular

6.2.1. Planeamento da Atividade

Esta atividade, AEC, tem como propósito ultrapassar o âmbito da atividade curricular no que diz respeito às aulas de EF, com o objetivo de promover a interação entre os alunos, bem como promover a interação entre os alunos e a comunidade exterior à escola, nomeadamente os familiares e amigos dos alunos. *"A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar"* (Chechia & Andrade, 2002). As atividades extracurriculares têm hoje em dia uma importância fundamental no processo educativo, sendo que não é por acaso que estas

se encontram representadas na atual reforma educativa. Estas atividades são facilitadoras na ligação entre os professores, os alunos e os EE, promovendo uma inter-relação entre estes agentes educativos com vista ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

Assim sendo, a atividade escolhida consistiu num evento denominado "Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?" (Anexo O) que se caraterizou por um conjunto de atividades realizadas na escola com o intuito de informar os familiares e os alunos sobre a importância da prática de uma vida saudável, no sentido de dar a conhecer o quanto é importante uma alimentação saudável, como também a prática regular de AF.

Tendo em conta que a Escola em questão apresenta um grande número de alunos com problemas de obesidade, o nosso principal foco foi alertar para os riscos que essa doença comporta, como também arranjar estratégias para diminuir esse problema e o número de pessoas obesas.

O PEE apresenta algumas problemáticas. Assim sendo, procurou-se ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores como a promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos alunos, proporcionando-lhes alternativas de formação e integração na vida ativa. Procurou-se também fomentar e desenvolver o gosto e a participação dos alunos pelas atividades desportivas, lúdicas e recreativas. Foi nosso intuito, também, aumentar a participação dos EE/pais nas atividades de enriquecimento e complemento curricular. Deste modo, realizou-se conferências, uma atividade desportiva e medição da altura, peso, IMC, tensão arterial e Bioimpedância, destinadas aos EE e aos seus educandos.

Foi nosso intuito desenvolver uma atividade que pudesse, em primeiro lugar, colmatar as lacunas referidas no PEE da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, referidas anteriormente, e, em segundo lugar, desenvolver uma atividade que desse resposta aos nossos principais objetivos, os quais também estavam estipulados no PEE.

Sendo assim, os nossos objetivos principais eram aumentar a participação de EE/pais nas atividades de enriquecimento e complemento curricular, através de conferências e desenvolver o gosto dos alunos/formandos pelas atividades desportivas. Assim sendo como exposto no Anexo P, foi elaborado um convite para os pais/EE. De modo a permitir a participação dos alunos, bem como dos EE e pais, a atividade desenrolou-se numa sexta-feira, dia 7 de março, a partir das 15 horas até às 18 horas e 45 minutos.

6.2.1.2 Objetivos

Esta atividade teve como objetivos:

- Fomentar a participação dos pais e EE na vida escolar dos seus educandos, aumentando a proximidade entre aqueles e a escola;
- Fomentar a participação dos pais e EE nas atividades promovidas pela escola;
- Aumentar os níveis socioculturais dos alunos, professores, pais e EE;
- Promover a criação de hábitos da prática desportiva e AF;
- Sensibilizar a comunidade escolar para os riscos da não prática de atividades físicas e de uma alimentação saudável;
- Sensibilizar os pais para os riscos de doenças provenientes da obesidade: doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, asma, doenças do fígado, apneia do sono e vários tipos de cancro, assim como problemas sociais e psicológicos, pois os alunos estão mais sujeitos a ataques de *bullying* e outros tipos de discriminação;
- Sensibilizar os professores, pais e EE e alunos para a importância de atividades que promovam a interação, a cooperação e o convívio destes em ambiente escolar.

6.2.1.3 Realização da Atividade

No que concerne ao desenvolvimento da ação, teve-se como intuito a criação de atividades que fossem ao encontro dos nossos objetivos e que fossem aliciantes para os EE/pais. Desta forma, e por questões organizacionais, optou-se por realizar uma atividade que fosse dividida em duas, ou seja, por um lado um conjunto de três comunicações e por outro lado uma atividade desportiva que fosse aliciante para os alunos e a medição da altura, peso, IMC, tensão arterial e Bioimpedância dos pais e EE.

Relativamente às preleções, como um dos nossos objetivos era promover a criação de hábitos da prática desportiva e AF, contactou-se a Professora Ana Rodrigues que aceitou de imediato o convite. A temática da sua preleção incidiu sobre a importância e benefícios da prática de uma AF regular. Também explicou aos participantes na atividade em que consistia um Pedómetro e a sua funcionalidade, uma vez que os alunos e pais iriam receber um Pedómetro como prémio de participação na atividade (primeira preleção). No que diz respeito às outras preleções, dirigimo-nos ao Centro de Saúde de São Roque, onde

decorreu uma reunião com duas enfermeiras, na qual se expôs os temas que se pretendia ver abordados na nossa ação. Desde logo, as enfermeiras demonstraram total disponibilidade em colaborar connosco. Os temas então selecionados foram a alimentação saudável (segunda preleção) e a sexualidade nos jovens (terceira preleção).

Assim sendo, através das comunicações pretendeu-se sensibilizar os pais, alunos e professores para a importância e benefícios da prática de uma AF regular e de uma alimentação saudável, sensibilizar também para os riscos de doenças provenientes da obesidade: doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, asma, doenças do fígado, apneia do sono e vários tipos de cancro. Por fim, através da comunicação proferida pela Enfermeira, intitulada "Sexualidade nos Jovens", pretendeu-se sensibilizar a comunidade escolar para os riscos de uma atividade sexual prematura e não cuidada.

Em relação à atividade desportiva, escolheu-se o Basquetebol, porque é a modalidade onde se consegue ter mais alunos em empenhamento motor, ou seja, durante os trinta minutos disponíveis para o minitorneio teve-se sempre seis equipas a jogar, o que proporcionou um maior tempo de empenhamento motor por parte dos alunos, sendo que foi preciso ajustar o calendário dos jogos devido ao grande número de participantes, de modo a estes jogarem pelo menos 30 minutos. Uma das estagiárias ficou responsável pela organização do torneio.

Ao mesmo tempo que decorria o minitorneio de Basquetebol, a outra estagiária ficou responsável por efetuar as medições e entregar uma folha de registo aos pais/EE e professores para que tivessem conhecimento dos valores da medição e pudessem comparar com as tabelas de referência. Os pais e EE, após terem conhecimento dos resultados, caso necessitassem de um aconselhamento, poderiam recorrer ao Centro de Saúde, pois as Enfermeiras disponibilizaram um horário de atendimento específico para os pais e alunos.

6.2.1.4 Controlo e Avaliação

É fundamental que o professor, aquando da organização de uma atividade, faça um balanço ou uma reflexão, pois é através da relação entre a ação e a reflexão que irá recolher indicadores que serão fundamentais para que este avalie, e caso seja preciso

reformule, as atividades desenvolvidas, sempre adaptando essas atividades ao contexto real.

Assim sendo, um aspeto essencial da reflexão será verificar se os objetivos foram ou não alcançados. Como o nosso objetivo primordial era a inclusão e participação dos pais nesta atividade, considera-se que este objetivo foi atingido, pois conseguiu-se trazer cinco EE à escola para que estes participassem na supracitada atividade.

De acordo com Ferreira, Anequim e Bino (2009), é fundamental criar estratégias que permitam integrar a família dos alunos na sua vida escolar, pois a interação entre a escola e a família irá permitir um ensino de qualidade, já que esta relação é responsável pelo desenvolvimento e formação integral dos alunos.

Contudo, o número de EE poderia ter sido mais expressivo, sendo necessário futuramente criar estratégias que maximizem a participação dos mesmos. É de lamentar que muitos dos familiares não se interessem em participar em atividades deste âmbito, uma vez que o processo de E-A dos alunos deverá ser da responsabilidade de todos os intervenientes educativos, onde se inclui a globalidade da instituição de ensino, assim como a família.

Considerou-se que esta ação foi enriquecedora do ponto de vista educativo, pois conseguiu conjugar um conjunto de três preleções, uma atividade desportiva e a medição de um conjunto de testes que se considera importantes para a consciencialização dos pais e EE para a criação de hábitos da prática desportiva e AF.

É de salientar a ajuda incessante por parte dos nossos orientadores, que divulgaram a nossa atividade com os outros professores e fizeram com que houvesse uma grande participação da comunidade escolar.

É também de ressalvar o facto de termos conseguido trazer cinco pais/EE à nossa Ação, motivo de satisfação, uma vez que este consistia no nosso principal objetivo. Os pais dos nossos alunos manifestaram uma grande preocupação acerca dos temas desenvolvidos na nossa Ação, como também pretenderam fazer os testes que foram disponibilizados.

Fazendo uma avaliação geral da ação desenvolvida, considera-se que o facto de termos conseguido a presença de pais/EE, professores e alunos nas comunicações é satisfatório, e a percetível motivação e entusiasmo dos alunos na participação do minitorneio de

Basquetebol são indicadores que é possível não só criar e desenvolver atividades para os alunos, como também é possível criar e desenvolver atividades apelativas para os pais.

O facto de termos incluído a atribuição de prémios proporcionou o envolvimento de um maior número de alunos na atividade e o cumprimento das regras estabelecidas.

De forma a encerrar a nossa atividade, foi disponibilizado um lanche a todos os participantes, incluindo alunos, pais/EE, professores, onde foi possível receber alguns *feedbacks*, globalmente positivos, dos participantes em relação à Ação.

Considera-se ainda que para a concretização desta atividade foi fundamental a obtenção de alguns apoios, nomeadamente da Empresa de Cervejas da Madeira, que contribuiu com sumos e água, sendo que os prémios estiveram a cargo da Secretaria Regional de Juventude e Desporto, que contribuiu com 60 pedómetros que foram todos entregues aos participantes da atividade. É de salientar as sinergias entre estagiários, professores orientadores, professores colaboradores e funcionários que estiveram sempre prontos a nos ajudar.

Em suma, considera-se que a atividade decorreu de forma muito satisfatória, indo ao encontro das nossas expetativas iniciais. Todavia há sempre aspetos que podem e devem ser melhorados. Para que sejam clarificados os aspetos a melhorar, apresenta-se abaixo um esquema com a seguinte estrutura: 1) aspetos a melhorar antes da Ação, 2) aspetos a melhorar no decorrer da Ação e 3) aspetos a melhorar depois da Ação.

1) Aspetos a melhorar antes da Ação:

Contacto com os pais através da Diretora de Turma; Criação de estratégias que maximizem a participação e envolvimento dos pais, como por exemplo abordar assuntos que possam suscitar curiosidade e preocupação por parte destes; Participação dos próprios alunos na organização da ação e das atividades que esta comporta.

2) Aspetos a melhorar no decorrer da Ação:

As enfermeiras poderão ser as responsáveis pelas medições e aplicações dos testes;

3) Aspetos a melhorar depois da Ação:

Informar os pais e alunos da existência de consultas relacionadas com a saúde, com a AF, com a alimentação saudável e com os cuidados a ter em relação à sexualidade, realizadas no Centro de Saúde de São Roque.

VII. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As ANCP consistem numa oportunidade dos professores estagiários explorarem, de forma individual ou coletiva, temas que consideram importantes para o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de dar um contributo para a gestão de todo o processo. Assim, estas atividades permitem uma aquisição de conhecimentos que podem potenciar as capacidades pedagógicas.

No âmbito do EP, as atividades de natureza científico-pedagógica dividiram-se em dois momentos: um a nível individual, destinado ao grupo de EF da escola em que cada núcleo estava inserido; e outro de carácter coletivo, destinado aos professores de EF que estivessem interessados.

Em relação ao tema abordado nas ações individuais efetuadas pelo NE da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, teve como base comum o tema o "Ensino do JDC pelo *TGfU*". Num primeiro momento uma das estagiárias abordou o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos pelo *TGfU* numa vertente mais teórica, explorando o Modelo, enquanto a outra estagiária abordou "O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos – Aplicações do Modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão", ou seja, numa vertente mais prática.

Relativamente à ação coletiva, o tema abordado relacionou-se com a temática "O Programa Nacional de Educação Física – Da Teoria à Prática", sendo que o módulo do presente núcleo tinha como tema "A Ginástica Escolar – Da Teoria à Prática".

7.1 Atividade Científico-Pedagógica Individual

7.1.1 Introdução

As novas abordagens do ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) contemplam, nas suas estratégias pedagógicas, formas motivantes, implicando o praticante em situações-problema que contenham os "ingredientes" fundamentais do jogo: (1) a bola; (2) oposição; (3) cooperação; (4) tomada de decisão e (5) a finalização (Garganta, 1995; Ribeiro e Volossovitch, 2004). Partindo deste quadro conceptual, os alunos vão aderir

através do gosto pelo jogo, tornando-se imprescindível que joguem e que dele desfrutem. Os JDC de invasão contemplam um grupo de modalidades (como, por exemplo, o Futebol, Andebol, Basquetebol – matérias mais abordadas no Programa Nacional de Educação Física) onde a capacidade de decidir é eminente. Neste sentido, deverá ser, essencialmente, através do jogo e das suas múltiplas formas, adaptadas à idade e às capacidades dos praticantes, que os jovens deverão aprender a jogar (Pacheco, Real e Lopes, 2009). O modelo de ensino do Jogo pela Compreensão ("Teaching Games for Understanding" - *TGfU*) tem por propósito a combinação da consciência tática com a execução das tarefas motoras. O processo ensino-aprendizagem das atividades desportivas é baseado no jogo, considerado como elemento fundamental do processo (Butler, Griffin, Lombardo e Nastasi, 2003).

O objetivo do presente estudo foi apresentar propostas de intervenção para o ensino dos JDC de invasão, baseando-se no quadro conceptual do Modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão (*TGfU*). Tivemos em consideração, na proposta apresentada neste trabalho, alguns problemas táticos comuns que os alunos evidenciam ao nível do 3º ciclo, nos níveis introdutório e elementar do Programa Nacional de Educação Física.

7.1.2 Desenvolvimento

No que diz respeito à metodologia utilizada, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica referente aos últimos quinze anos nas seguintes bases eletrónicas: EFDeportes, *SPORTDiscus*, Google Académico e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Foram adicionados ainda artigos e livros publicados em língua inglesa e portuguesa sobre Ensino dos JDC e *TGfU*. Após análise dos documentos recolhidos, procedeu-se à elaboração de um conjunto de situações práticas para dar resposta a problemas táticos, tipicamente recorrentes em alunos do 3º Ciclo de Ensino, nos níveis introdutório e elementar do Programa Nacional de Educação Física.

De acordo com Griffin e Butler (2005), citados por Clemente (2012), o modelo *TGfU* engloba quatro princípios pedagógicos fundamentais que são: (1) a seleção do tipo de jogo; (2) a modificação do jogo por representação; (3) a modificação por exagero; e (4) o ajustamento da complexidade tática. Quanto à seleção do tipo de jogo, este princípio baseia-se no pressuposto de que os jogos selecionados para a aprendizagem devem

oferecer uma multiplicidade de experiências que possibilitem mostrar similaridades em jogos semelhantes e diferenças em jogos distintos. As semelhanças entre os JDC permitem integrar as tarefas na prática, dando oportunidade aos alunos de adquirirem conhecimentos táticos e estratégicos que são transversais nestas modalidades (Thorpe, Bunker & Almond, 1984; Thorpe & Bunker, 1989), citados por Clemente, 2012). Sendo assim, os princípios operacionais dos JDC (de ataque e de defesa), ao serem os mesmos, podem ser ensinados na mesma aula de uma forma integrada (Bayer, 1994). Relativamente à modificação do jogo por representação, esta envolve o desenvolvimento modificado do jogo, através de jogos reduzidos, contendo a mesma estrutura tática dos jogos formais (Thorpe, Bunker & Almond, 1984; Thorpe & Bunker, 1989, citados por Clemente, 2012). No que diz respeito à modificação por exagero nas tarefas simplificadas e representativas do jogo, o professor deverá manter a preocupação de determinar um problema tático que emergirá a partir dos constrangimentos impostos. Importa que esses constrangimentos guiem os alunos a compreender o dinamismo tático e estratégico resultante da prática (Clemente, 2012). Quanto ao princípio do ajustamento da complexidade tática, este integra o desenvolvimento correspondente do jogo às competências e potencialidades dos alunos, ou seja, é fundamental que o problema tático inerente à tarefa seja devidamente adequado ao nível de proficiência dos alunos. A complexidade da tarefa deve ser incrementada gradualmente em função do nível de compreensão dos alunos. Assim sendo, os constrangimentos a considerar poderão ser, por exemplo, o espaço de jogo ou o número de praticantes.

7.1.3 Problemas Táticos e Propostas de Intervenção

As propostas de situações práticas (Anexo Q) que se seguem são dirigidas a alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) nos níveis introdutório e elementar. Os problemas táticos abordados situam-se na criação de situações de superioridade numérica, leitura e antecipação às ações dos adversários e colegas e fluidez das ações.

7.1.4 Conclusão

Depreende-se com este trabalho que o professor/treinador deverá, intencionalmente, adequar as situações propostas à "linguagem motora" do aluno, não desvirtuando a essencialidade das componentes do jogo. É por isto importante tornar o jogo acessível (regras simples, diminuição do número de jogadores, diminuição ou aumento do espaço). Como resultado teremos uma maior perceção das linhas de força (bola, terreno, adversários, colegas), muitos e diversificados contactos com a bola, continuidade das ações e muita finalização. A presente proposta de trabalho, baseada no quadro conceptual do *TGfU*, é mais atrativa e menos monótona, proporcionando aos alunos um aumento do prazer pela prática desportiva e uma maior motivação e transferibilidade na aprendizagem dos JDC.

7.2 Atividade Científico-Pedagógica Coletiva

7.2.1 Introdução

A ginástica escolar é uma das matérias de ensino que está inserida nas matérias nucleares do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001), sendo trabalhada desde muito cedo (do 1º ciclo até ao secundário). Contudo, a ginástica é uma modalidade muito complexa, não só por englobar variadíssimos tipos de aparelhos (barra fixa, paralelas assimétricas, cavalo com arções, argolas, trave, etc.), mas sobretudo pela exigência ao nível das capacidades físicas colocada na correta execução dos elementos gímnicos (Araújo, 2004).

Na revisão da literatura efetuada, e no contacto direto com vários professores de EF, verifica-se que, por motivos diversos, a ginástica não tem sido trabalhada da forma mais correta nas escolas (Vieira, 2013; Ramos, 2007; Stadnik, 2006). O resultado mais visível desta constatação está nas dificuldades apresentadas pelos alunos em todos os ciclos de ensino ao nível dos elementos mais básicos da ginástica (i.e., rolamentos, roda, pino de braços, posições de flexibilidade, etc.).

Os principais fatores que explicam este insucesso estão diretamente relacionados com os recursos materiais e humanos (Vieira, 2013; Ramos, 2007; Stadnik, 2006). Ao nível dos recursos materiais, encontramos em muitas escolas pavilhões com um elevado nível de

ocupação, espaços pouco adequados à prática da Ginástica, condições acústicas desfavoráveis, materiais em mau estado de conservação e turmas com elevado número de alunos. Por outro lado, ao nível dos recursos humanos, encontramos alunos com estruturas articulares e capacidades como a flexibilidade, a força geral, a orientação espacial, o equilíbrio, a diferenciação quinestésica e o ritmo que não foram devidamente estimuladas. Também entre os professores a falta de conhecimento relativo à aprendizagem correta das técnicas, assim como a falta de domínio das questões de segurança dos praticantes têm-se constituído como entraves à abordagem da ginástica na escola (Araújo, 2004). O mesmo autor refere que existem vários pressupostos que devem ser alcançados para que se possa elevar o nível da ginástica nas escolas. É necessário por parte dos alunos o desenvolvimento de uma cultura de entrega e motivação para a prática. Os espaços desportivos devem ter boas condições de treino e ser um local agradável. Finalmente, os professores devem ser conhecedores das técnicas gímnicas e têm que estar igualmente motivados para ensinar.

O presente trabalho tem como objetivos específicos os seguintes: (1) verificar a perceção que os alunos têm sobre a matéria de ginástica; (2) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores no ensino da ginástica; e (3) apresentar propostas metodológicas ao nível da escola para potenciar a ginástica escolar.

7.2.2 Metodologia

Para a elaboração deste estudo, procedeu-se a uma pesquisa da literatura referente ao tema ginástica escolar, com o recurso a diferentes bases de dados, nomeadamente EFDeportes, *SPORTDiscus* e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Foram selecionadas teses, dissertações, livros e artigos que apresentavam no título termos relacionados com o ensino da ginástica na escola. Os trabalhos revistos foram pesquisados através dos critérios relacionados com a ginástica escolar, ensino da ginástica, metodologias e ajudas em ginástica. A recolha bibliográfica ocorreu entre novembro de 2013 e fevereiro de 2014.

Numa segunda fase, com base na revisão da literatura, procedeu-se à elaboração de dois questionários, um dirigido aos professores e outro aos alunos. O questionário elaborado para os professores contou com treze questões de resposta fechada, com o intuito de

perceber quais as modalidades mais abordadas, quais as que os alunos apresentam maiores dificuldade e possíveis razões. Mais especificamente, tentou-se identificar, dentro da ginástica, quais as matérias e conteúdos abordados nas aulas, dificuldades em abordar esses conteúdos e estratégias que utilizam para ultrapassar esses obstáculos. Relativamente ao questionário aplicado aos alunos, este foi composto por oito questões, sendo as três primeiras relacionadas com a caracterização geral dos alunos e as restantes específicas à modalidade de ginástica. Nestas últimas procurou-se identificar o conhecimento e as dificuldades apresentadas pelos alunos na matéria de ginástica.

Neste estudo, participaram 39 professores de EF, de ambos os sexos, de três escolas do 2º e 3º Ciclos do concelho do Funchal. Também participaram 110 alunos, das turmas dos professores estagiários dessas mesmas escolas.

Antes de nos dirigirmos às escolas, enviámos uma mensagem por correio eletrónico a cada coordenador de EF de forma a agendar uma reunião para explicarmos melhor qual o nosso propósito. Posteriormente foram entregues os questionários aos responsáveis e após três dias fomos recolhê-los. No que diz respeito a aplicação dos questionários aos alunos, houve o cuidado de comunicar com os colegas de forma a agendar um dia mais favorável para a sua aplicação sem perturbar as suas aulas. O seu preenchimento não demorou mais do que cinco minutos e foi disponibilizado espaço para esclarecimento de dúvidas.

Os dados recolhidos foram introduzidos no Programa Microsoft Office 2011 e posteriormente tratados no Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0. Foram realizadas análises simples de frequências absolutas e relativas para a descrição dos resultados. O nível de significância foi mantido em 5%.

7.2.3 Resultados

Entre as matérias de ensino presentes no PNEF, aquelas em que os alunos têm mais dificuldade são o futebol e a dança para raparigas e rapazes, respetivamente. Entre as matérias com mais dificuldade estão também a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos para ambos os géneros. As principais razões apontadas pelos alunos para o insucesso

nestas matérias foram a dificuldade em executar as tarefas (92%) e o medo/receio/insegurança (75%).

Ainda no questionário aos alunos, 53% dos rapazes e 68% das raparigas afirmaram gostar da matéria de ginástica. No que diz respeito à questão referente às matérias de ginástica que os alunos afirmaram já terem abordado nas aulas de EF, 95% dos alunos referiram já terem abordado ginástica de solo, 85% a ginástica de aparelhos e 8% ginástica acrobática.

Em termos globais, os desportos coletivos (Voleibol, Basquetebol e Futebol) são as matérias de ensino mais abordadas pela totalidade de professores que compõem esta amostra. Contudo, entre aqueles professores que referiram abordar a matéria de ginástica nas aulas de EF, 89% ensinam a ginástica de solo, 66,7% a ginástica de aparelhos e 20,5% a ginástica acrobática.

A ginástica de solo (59%) e a ginástica de aparelhos (51%) são apresentadas pelos professores como os conteúdos de ensino onde os alunos têm mais dificuldade. As principais razões apontadas para essas dificuldades são: (1) nível de condição física dos alunos (64%); (2) nível de conhecimento (56%); e (3) pouco empenho por parte dos alunos (54%). Por sua vez, também são a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos que os professores dizem ter mais dificuldade em ensinar. As principais razões para esta dificuldade em ensinar estes conteúdos estão centradas nos alunos [(condição física (85%), falta de empenhamento (74%) e conhecimento 62%)].

No que concerne às estratégias utilizadas pelos professores para ultrapassarem essas dificuldades, estes identificaram como principais metodologias o trabalho em estações (92%), o ensino das ajudas (90%), o trabalho por progressões (74%) e o trabalho em circuito (56%).

7.2.4 Discussão e Conclusões

Os resultados do presente estudo sublinham a ideia de que entre as matérias de ensino presentes no PNEF em que os alunos têm mais dificuldades estão a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. Enquanto os alunos justificam as suas limitações na matéria de ginástica pela dificuldade em executar as tarefas e pelo medo/receio/insegurança, os

professores referem que as principais dificuldades derivam do fraco nível de aptidão física dos alunos, baixo nível de conhecimento e falta de empenho.

Os resultados do presente estudo são concordantes com os resultados apresentadas por Guerreiro (2012) num estudo com 88 professores em 14 escolas de Lisboa e Almada no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O insucesso da ginástica na escola deve-se ao facto de os alunos não possuírem os pré-requisitos na ginástica que deveriam ser adquiridos no 1º e 2º ciclos de Escola Básica, tanto no desenvolvimento das habilidades e hábitos motores de base, como ao nível de aptidão física geral. Em concordância com estes resultados, temos vindo a constatar um declínio dos níveis de aptidão física nas últimas décadas em crianças e adolescentes (ACSM, 2006; Tomkinson, Olds, Kang, & Kim, 2007). Uma pobre aptidão física tem vindo a ser associada a baixas performances desportivas (Malina, Bouchard e Bar-Or, 2004), mas também a um aumento do risco de doença cardiovascular em crianças e adolescentes (Dishman, Heath and Lee, 2013). Neste contexto, novas propostas metodológicas centradas nas aulas de EF para promover e educar as crianças e adolescentes para o seu envolvimento em atividades físicas com vista à melhoria da aptidão física devem ser implementadas.

Embora os alunos no presente estudo tenham reportado dificuldades em executar as tarefas e medo/receio/insegurança na realização das mesmas, 53% dos rapazes e 68% das raparigas referiram gostar da modalidade de ginástica e a maioria já abordou ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Esta perceção positiva que os alunos têm sobre a matéria de ginástica leva-nos a crer que existe espaço para melhorar e incentivar a prática da ginástica como conteúdo nuclear do PNEF. Araújo (2004) refere que duas estratégias básicas deverão ser tidas em conta para melhorar o ensino da ginástica: (1) aprender corretamente as técnicas gímnicas, e (2) salvaguardar a segurança dos praticantes. Ambas as estratégias reportadas estão em concordância com as dificuldades descritas pelos alunos no presente estudo. Neste sentido, ações de formação regulares na escola, direcionadas para a parte técnica do ensino da ginástica, e o ensino das ajudas devem ser tidas em consideração no contexto escolar.

VIII. Considerações Finais

O professor deve assumir-se como um catalisador do processo E-A. Neste sentido, deverá levar a cabo tarefas fundamentais, tais como planear, organizar, controlar, avaliar e reajustar continuamente a sua intervenção em relação às respostas dos alunos. Estas tarefas devem ter sempre em consideração o aluno/Homem que o professor enquanto educador procura transformar, nunca descurando o meio envolvente e a conjetura onde o aluno está inserido. Assim, de acordo com Ballenato (2009), o professor deve "extrair" o que cada aluno possui de forma a transformá-lo e impulsioná-lo através de "ferramentas" para o contexto onde está inserido e para novas realidades que possam surgir e não apenas "introduzir", debitar e colocar dentro do aluno conhecimento. Para reforçar esta visão, entendemos que o Professor deve investir grande parte do seu "tempo de lecionação" na criação de ambientes potenciadores/facilitadores de aprendizagem, adequados às necessidades dos seus alunos.

Com a finalização do presente relatório, sentimos uma grande incapacidade de converter em palavras as sensações e emoções sentidas e as apreciações idealizadas sobre cada um dos processos inerentes ao EP. Neste processo foi essencial a ajuda dos orientadores, que são agentes de especial importância na medida em que guiam, acompanham, esclarecem, elucidam, aconselham e advertem para as decisões que são tomadas durante todo o processo. As reuniões de estágio com os orientadores foram marcos importantes nas reflexões e investigações sobre as nossas práticas do dia-a-dia. Muitas vezes, dadas as características do contexto (marcada essencialmente pela imprevisibilidade), e a nossa inexperiência enquanto Professores, não conseguíamos implementar as metodologias mais adequadas. Então, por vezes, sentíamos que os conhecimentos teóricos não poderiam ser enquadrados de forma tão rígida no ambiente escolar. Foi necessário desenvolver uma capacidade constante de adaptação, por forma a responder aos diferentes contextos da maneira mais adequada possível. Este foi sem dúvida um dos principais ganhos neste EP.

Além do expresso anteriormente, o EP contribuiu, fundamentalmente, para a clarificação do papel que o professor de EF desempenha nas diversas áreas da escola. Todas as atividades desenvolvidas durante o EP permitiram o desenvolvimento de competências e

capacidades essenciais para uma correta atuação enquanto futuro Professor em qualquer contexto de E-A. Contudo, no nosso entendimento, o EP não pode ser encarado um fim em si mesmo, mas como uma etapa crucial da nossa vida enquanto futuros educadores.

Este processo teve a duração de nove meses, ao longo dos quais se tentou selecionar um conjunto de situações inerentes à PL e às ações desenvolvidas. Relativamente à PL, os processos de planeamento, realização e controlo e avaliação foram essenciais na evolução da intervenção pedagógica. Aqui tivemos a oportunidade de colocar, em prática metodologias e "ferramentas" que foram sendo adquiridas ao longo da formação académica em EF. O processo de reflexão sobre todos os passos inerentes a este proporcionou uma maior capacidade de resolução de problemas e uma melhor compreensão sobre os fenómenos. Porém, não foi só através destes processos que evoluímos, mas também através das interações que foram estabelecidas com os alunos e com todos os intervenientes da comunidade educativa. Acreditamos que toda esta interação com a escola, tornou-nos melhores formandos, com uma maior capacidade de reflexão crítica, de análise, de autonomia, de responsabilidade e de adaptação a contextos distintos que se avizinham.

Em suma, é fundamental apresentar as mais-valias do EP no que diz respeito às competências desenvolvidas, como por exemplo a capacidade não só de projetar, como também de operacionalizar o PA, um conjunto de UDs, e ainda um conjunto de Pa com situações de aprendizagem adequadas ao contexto e às necessidades de cada aluno e da turma em geral; a capacidade de refletir e criticar de forma construtiva o trabalho dinamizado e, por fim, a capacidade de resposta às múltiplas situações que ocorreram durante todo o processo.

IX. Sugestões/Propostas Futuras

O EP afigurou-se numa "janela de oportunidades", na medida em que permitiu experienciar situações práticas que podem contribuir para a eficácia da intervenção dos estagiários enquanto futuros profissionais nas áreas do ensino da EF.

Este capítulo do relatório permite-nos, deixar algumas sugestões que podem melhorar a intervenção do grupo disciplinar de EF da escola onde foi realizado o EP. Entendemos que a intervenção dos docentes de EF, assim como dos futuros estagiários pode ser ainda mais rica, objetiva, incisiva e capaz de potenciar o processo de E-A de cada aluno.

Deste modo, a primeira sugestão vai ao encontro do que acontece noutros grupos disciplinares de EF de outras escolas. Parece claro que entre os professores do grupo disciplinar de EF deveriam ser criadas novas dinâmicas de atuação, discussão e exposição de conhecimentos nas mais variadas matérias de ensino a lecionar. Essas dinâmicas passariam por ser da responsabilidade de cada professor, desenvolver ações de formação interna (à semelhança do que aconteceu com a nossa ACPI), referentes a uma matéria de ensino, cuja qual se sintam mais à vontade em explorar ou possuem formação técnica complementar. Essas ações poderiam consistir-se numa vertente mais prática, onde cada professor podia criar e expor exercícios-problema, ou seja, situações de aprendizagem de uma matéria de ensino com o propósito de clarificar e esbater alguns problemas, dificuldades, dúvidas e até responder a questões dos restantes professores de EF. Achamos que esta proposta é uma mais-valia para colmatar algumas lacunas que são sentidas na lecionação de algumas matérias de ensino por parte de alguns professores e, desta forma, através destas sinergias, potenciar o processo de E-A por parte de todos os professores através da transmissão de conhecimentos.

A segunda sugestão prende-se com a interação que deveria haver entre todos os elementos constituintes dos núcleos de estágio no que concerne à assistência às aulas, ou seja, os estagiários deveriam assistir às aulas de todos os seus colegas no âmbito do EP adotando uma observação informal. Deste modo, na minha ótica, seria uma mais-valia, um ponto de reflexão e debate junto dos estagiários e um agregar de experiências resultantes da visualização de um conjunto de aulas lecionadas por todos os colegas em contexto real.

Em suma, ambas as sugestões são "ferramentas" que procuram o diálogo, a ajuda, a interação, a reflexão, o debate, o pensamento crítico quer entre os docentes da escola, quer entre todos os estagiários, de forma a potenciar o processo de E-A de todos os intervenientes.

X. Referências Bibliográficas

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Vedras: Vamos Mais Longe.

American College of Sports Medicine (2006). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Seventh Edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Andrade, P., Pestana, L., Lopes Â., Lopes, H. (2013). Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? – Análise ao nível dos Desportos Coletivos.

Araújo, C. (2004). Manual de Ajudas em Ginástica. Porto Editora, 2004. ISBN: 972-0-04141-2.

Ballenato, G. (2009). *Educar sem Gritar.* 2ª Edição, Lisboa: A Esfera dos Livros.

Bartholomeu, D., Carvalho, L. F., Silva, M. C. R., Miguel F. K. & Machado, A. A. (2011). Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em Universitários. *Estudos de Psicologia, 16* (2), 155-162. ISSN (versão eletrónica): 1678-4669. Disponível em: www.scielo.br/epsic

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em EF*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* 3ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Bossle, F. (2003). Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Dissertação. UFRGS.

Britzman, D. (1991). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. Albany: State University of New York Press.

Brookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. e Nastasi, R. (2003). *Teaching Games for Understanding – in physical education and sport.* Nacional Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Chechia, V. & Andrade, A. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. in: Seminário De Pesquisa, V, Ribeirão Preto, SP, Tomo II, Livro de Artigos (pp. 207-219). Retirado de http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represente_pais.pdf.

Clemente, F. M. (2012). Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 315-335. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Costa, A. & Baeza, J. (2007). Conhecer o aluno: Condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. *Revista Iberoamericana de Educación.* 33(7), 1-12. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/906Costa.PDF

Dishman R.K., Heath GW., & Lee I-Min. (2013). Physcial Activity Epidemiology. Human Kinetics Books. Second Edition, Champaign, Illinois.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, *11*, 113-132.

Ferreira, C., Anequim, F. & Bino, V. (2009). Importância da integração escola – família no processo pedagógico. Universidade do Tocantins. Retirado de http://br.monografias.com/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracaoescola-familia.shtml.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (2), 21-50.

Freire, I. (2001). Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. *Cadernos Cedes*, 53, 31-55. Retirado de http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf.

Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça A, Oliveira J (eds) *O ensino dos Jogos Desportivos*. CEJD/FCDEF-UP, Porto, Portugal, p. 11-25.

Garganta, J. (2001). Futebol e ciência. Ciência e futebol. Obtido em 04 de 12 de 2011, de http://www.efdeportes.com/: http://www.efdeportes.com/efd40/fcienc.htm

Godinho, D. (2010). Relatório de Estágio Profissional. Dissertação de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Porto. Universidade do Porto.

Gomes, M. (2004). Planeamento em EF – Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes. Monografia para a Licenciatura em EF e Desporto. UMa.

Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.

Guerreiro, E. (2012). *Aplicação dos programas nacionais de educação física em ginástica: condicionantes.* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo. (Reajustamento).*

Junior, N. (2006). O ensino do voleibol. *Revista Digital EFDeportes*. 10(92), 1.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de agosto.

Lopes, H. (2007). Pedagógica do Ensino. Universidade da Madeira.

Loro, A. (2006). Interagindo nas aulas de educação física: contribuições sociais na infância. Recuperado de http://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/ interagindo-nas-aulas-de-educac3a7c3a3o-fc3adsica.pdf

Malina, R., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004) Growth, Maturation, and Physical Activity. Human Kinetics Books. Second Edition, Champaign, Illinois.

Marques, R. (2001). Saber Educar – Guia do Professor. Lisboa: Editorial Presença. pp. 13-89.

Medeiros, O., Camargo, M. & Júnior, C. (2004). A importância dos jogos no processo educacional. *Revista virtual EFArtigos, 01*(21). Recuperado de http:// efartigos.atspace.org/efescolar/artigo11.html

Mesquita, I. (1995). O ensino do voleibol: proposta metodológica. In: GRAÇA & OLIVEIRA (eds.). *O Ensino dos Jogos Desportivos.* 2ª Edição. Porto: Universidade do Porto, 1995. p. 153-197.

Mesquita, I. (2005). A Pedagogia do treino – A formação em Jogos Desportivos Coletivos. Cultura Física. Livros Horizonte.

Mesquita, I. e Bento, J. (2012). Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão. Belo Horizonte. Casa da Educação Física.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pacheco, G. (2010). "A escola não é uma ilha". *PROFFORMA, 1*. Recuperado de http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_01/pdfs_01/jregio_01.pdf

Pacheco, R., Real, N., Lopes, M., (2009). Aprender a Jogar Jogando. Um guia prático para ensinar o jogo de Futebol. Rui Pacheco Editor.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.

Ramos, E. (2007). *A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes.* Faculdade de Jaguariúna. Curso de Educação Física.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de

Professores. Lisboa. (pp 9-43). Retirado de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.

Ribeiro, M e Volossovitch A. (2004). Andebol 1. O ensino do andebol dos 7 aos 10 anos. Faculdade de Motricidade Humana. Federação Portuguesa de Andebol de Portugal. FMH edições.

Rodrigues, M. (2001). Olhar a diferença sem indiferença: Sentidos da formação contínua de professores face à diversidade cultural. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física da UEM*, 14(1), 67-74. Retirado de http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-peranteeducacao-inclusiva-reflexoes-conceptuais-metodologicas/.

Rosa, C., Santos, D., Drews, R. e Sawitzki, R. (2011). Atividades extracurriculares desenvolvidas junto a uma escola estadual de educação básica do município de Santa Maria, RS através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID. *EFDeportes.com, 16* (155). Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd155/atividades-extracurriculares-atraves-de-bolsa.htm

Rosado, A. (1989). O Ensino do Atletismo na Escola e no Clube. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio-Afetivo em Educação Física. Millenium, 10.

Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In Rosado, A., & Mesquita, I., Pedagogia do Desporto (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2012). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem, in A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto.* Lisboa: FMH Edições.

Sacristán, J. (1998). El curriculum : una reflexion sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. DEFCUL, CIE, DIF, Projeto AREA. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos /2007.pdf

Sarmento, P. (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. Lisboa: FMH Edições.

Sarmento, P., Moreira, M., Carneiro, A. & Ferreira, C. (1991). A Observação de Movimentos Desportivos. Direcção-Geral dos Desportos. Lisboa. pp.37-38.

Siqueira, D. (2004). Relação Professor-Aluno: Uma Revisão Crítica. Retirado a 04 de julho de 2014, de http://www.conteudoescola.com.br/component/ content/article/30/132.

Stadnik, A., Cunha, A. & Pereira, B. (2006). *Ginástica Geral: Uma Proposta para a Educação Física Escolar*. Educere.

Stoer, S. R. e Cortesão, L. (1999) Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização, Porto: Edições Afrontamento.

Tomkinson GR, Olds TS, Kang SJ, Kim DY (2007).Secular trends in the aerobic fitness test performance and body mass index of Korean children and adolescents (1968–2000). *International Journal of Sports Medicine*, 28, 314-320.

Varda, D., Retrum, J. & Kuenzi, K. (2012). The influence of teaching methodology on student social interaction, *Journal of Public Affairs Education, 18*(4), 633–660 (Ebsco).

Vickers, J. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach. Human Kinetics Books.

Vieira, M., B. (2013). A importância da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar. EFDeportes, 18, 180.

Zabalza, M. (1995). Diseño y desarrollo curriclular. Madrid: Narcea.6ª ed.).

ANEXOS

Anexo A – Avaliação Inicial JDC de Invasão

Critérios	Domínios	Subdomínios								Domínio de jogo
OCUPAÇÃO DO ESPAÇO	Jogo Espontâneo	Em função da bola								
	Jogo Intencional	Em função dos colegas e adversários								
	Jogo Estruturado	Racional								
	Jogo Elaborado	Estratégica								
PROGRESSÃO NO TERRENO	Jogo Espontâneo	Em função da bola								
	Jogo Intencional	Em função do alvo								
	Jogo Estruturado	Colegas, Adv., bola e alvo								
	Jogo Elaborado	Estratégica								
DOMINIO DA BOLA	Jogo Espontâneo	Insuficiente								
	Jogo Intencional	Instável								
	Jogo Estruturado	Estável								
	Jogo Elaborado	Estável e criativo								
AÇÕES DE COOPERAÇÃO	Jogo Espontâneo	Ausentes								
	Jogo Intencional	Oportunistas e intermitentes								
	Jogo Estruturado	Conscientes								
	Jogo Elaborado	Subconscientes								
DOMINIO DA BOLA	Jogo Espontâneo	Insuficiente								
	Jogo Intencional	Instável								
	Jogo Estruturado	Estável								
	Jogo Elaborado	Estável e criativo								

Anexo B – Fases dos Níveis de jogo dos JDC de Invasão

Nível Espontâneo	Nível Intencional	Nível Estruturado	Nível Elaborado
Não aceita as decisões do árbitro e protesta	Não aceita as decisões do árbitro	Aceita as decisões do árbitro	Aceita as decisões do árbitro e reconhece o seu erro
Ocupa o espaço em função da bola	Ocupa o espaço em função dos colegas e adversários	Ocupa o espaço de uma forma racional	Ocupa o espaço de forma estratégica
Progride no espaço em função da bola	Progride no espaço em função da baliza	Progredi no espaço em função dos colegas, adversários	Progredi no espaço de forma estratégica
Insuficiente domínio de bola	Domínio instável da bola	Domínio estável da bola	Domínio estável e criativo da bola
Inexistência de cooperação com os companheiros	Existência ocasional de cooperação	Existência de cooperação consciente	Existência de cooperação subconsciente (automatismos)

(Garganta, 2001)

Anexo C – Avaliação Inicial JDC - Voleibol

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Ano Letivo 2013/2014

Avaliação Diagnóstica: JDC - Voleibol

		DINÂMICA COLECTIVA				SERVIÇO E RECEÇÃO				ATAQUE				DEFESA				NÍVEL DE JOGO
Nº	Nome	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		

Anexo D - Objetivos do PNEF – Objetivos Gerais e Específicos de JDC

« 3.6.2. Objetivos Programáticos:

3.6.2.1. Objetivos Gerais aos JDC (PNEF)

Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.

3.6.2.2. Objetivos específicos de cada modalidade (PNEF)

3.6.2.2.1. Andebol

O aluno:

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

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

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

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

4.1 - Após recuperação de bola pela sua equipa, inicia de imediato o contra-ataque:

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

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

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

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

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

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

- em drible ou aproveitando a regra dos apoios, para finalizar;

- após passe, para se desmarcar;

- “fixando” a ação do seu adversário direto, de modo a potenciar o espaço para as ações ofensivas da sua equipa.

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

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

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

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

4.4 – Como guarda-redes:

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

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

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

5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações referidas no programa introdução e ainda: a) remates em suspensão, b) remates em apoio, d) fintas, e) mudanças de direção, f) deslocamentos ofensivos, g) acompanhamento do jogador com e sem bola e h) interceção.

3.6.2.2.2. Basquetebol

O aluno:

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

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

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

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

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

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

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

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

- Passa a um companheiro que lhe garante linha de passe ofensiva ou,

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

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

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

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

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

4.3 - Se não tem bola, no ataque:

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

4.3.2 - Aclara, em corte para o cesto:

- se o companheiro dribla na sua direção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,

- se na tentativa de receção não consegue abrir linha de passe.

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

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

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

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

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

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

3.6.2.2.3. Futebol

O aluno:

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

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

3 - Adequa a sua atuação quer como jogador, quer como árbitro, ao objetivo do jogo, à função e ao modo de execução das principais ações técnico-táticas e às regras do jogo.

4 - Em situação de jogo 7 x 7 ou 11 x 11:

4.1 - Logo que recupera a posse da bola, reage de imediato, colaborando na organização das ações ofensivas. Enquadra-se ofensivamente, controlando a bola, e realiza a ação mais adequada, com oportunidade, de acordo com a sua leitura do jogo:

4.1.1 - Penetra, protegendo a bola, fintando ou driblando para finalizar ou fixar a ação do adversário direto e/ou outros defensores.

4.1.2 - Remata, se conseguir posição vantajosa.

4.1.3 - Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza ou em apoio, utilizando, conforme situação, passes rasteiros ou passes por alto.

4.1.4 - Após passe a um companheiro próximo, desmarca-se ("sai") no mesmo corredor ou em diagonal para outro corredor (sentido contrário ao passe), de acordo com a posição do companheiro e adversários, criando nova linha de passe mais ofensiva.

4.1.5 - Devolve a bola, colocando-a à frente do recetor (de forma a permitir a continuidade da ação ofensiva), se a recebeu de um companheiro próximo que, entretanto, abriu linha de passe.

4.2 - Desmarca-se, para oferecer linha de passe para penetração ou remate ou linha de passe de apoio (de acordo com a movimentação geral), procurando criar situações de superioridade numérica favoráveis à continuação das ações ofensivas da sua equipa, garantindo a largura e a profundidade do ataque.

4.3 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola, reage de imediato procurando impedir a construção das ações ofensivas, realizando com oportunidade e de acordo com a situação, as seguintes ações:

4.3.1 – Pressiona o jogador em posse da bola, reduzindo o seu espaço ofensivo.

4.3.2 - Colabora com um companheiro criando situações de superioridade numérica defensiva sobre o portador da bola.

4.3.3 - Fecha as linhas de passe mais ofensivas impedindo a receção da bola.

4.3.4 - Realiza as dobras quando os companheiros são ultrapassados por atacantes em penetração.

4.3.5 - Ajusta a sua posição defensiva, ocupando a posição do companheiro que realizou a ação anterior (compensação).

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

5 - Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, os padrões técnicos das ações: a) receção e controlo da bola, b) remate, c) remate de cabeça, d) condução da bola, e) drible, f) passe, g) finta, h) desmarcação, i) marcação, j) pressão, l) interceção e m) desarme.

3.6.2.2.4. Voleibol

O aluno:

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

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

4.2. – Idem 7º ano

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

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

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

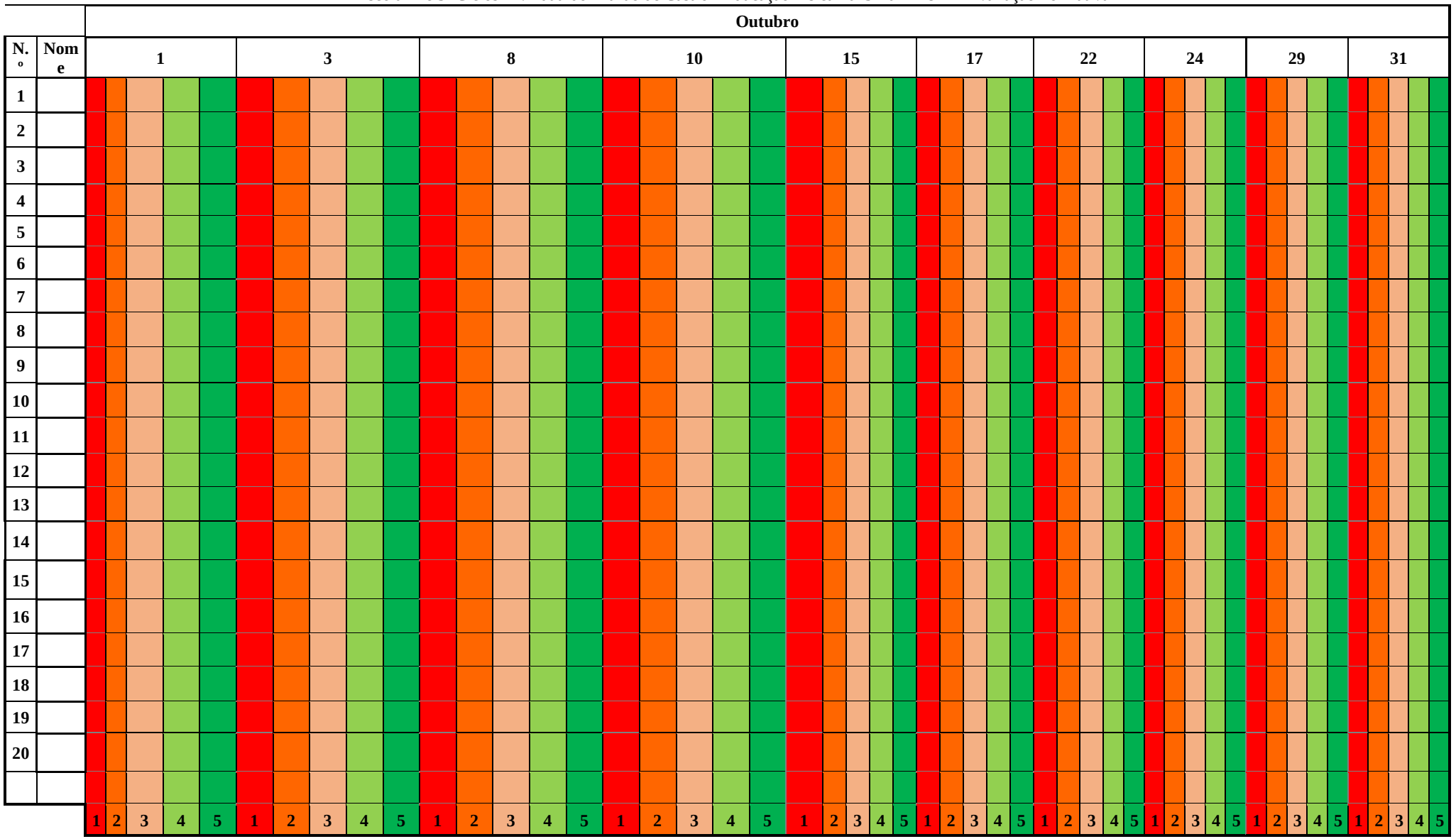
5.2 - Desloca-se e posiciona-se corretamente para defesa baixa do remate (em manchete).

Unidade Didática JDC

6 - Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo, d) serviço por cima e e) remate em apoio, e, em situação de exercício, o f) passe alto de costas e g) remate com salto. »

Anexo E – Exemplo da grelha da Avaliação Formativa

Escola 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro - Educação Física 2013-2014 - 8º2 – Avaliação Formativa



Critérios de êxito:

1	O (a) aluno (a) não cumpre com as regras da aula, nem executa as tarefas propostas com sucesso
2	O (a) aluno (a) cumpre as regras da aula, demonstra dificuldade repetida na execução das tarefas da aula, nem aparenta vontade em se esforçar para superá-las
3	O (a) aluno (a) cumpre com as tarefas propostas na aula, e cumpre na maioria, com as tarefas propostas na aula
4	O (a) aluno (a) além de cumprir com as regras da aula, demonstra esforço na superação (mesmo apesar das dificuldades encontradas) das tarefas a aula
5	O (a) aluno (a) cumpre com todas as regras da aula, supera sem dificuldade as tarefas a aula e demonstra criatividade no seu desempenho

Anexo F – Grelha da Avaliação Sumativa

		GRELHA DE AVALIAÇÃO																	
		Atitudes e Valores 20%											Conhecimentos 80%			Nota	
		Responsabilidade					Autonomia		Intervenção		Sociabilidade								
		Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades	Espírito de iniciativa e criatividade	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com os outros	Solidariedade e cooperação	Avaliação Total Atitudes e Valores	Cognitivo	Aulas Práticas	Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final (Escala 1 a 5)
		10%					2%		6%		2%		20%	20%	60%	80%		
Nº	Nome	100,00					100,00		100,00		100,00		20,00	100,00	100,00	80,00	100,00	5,00
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		

Anexo G - Planeamento Anual – Ano Letivo 2013/2014 – 8º2

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				3ª Feira » 90' 5ª Feira » 45'
Setembro							1			Férias	
	2	3	4	5	6	7	8			Férias	
	9	10	11	12	13	14	15			Férias	
	16	17	18	19	20	21	22	17	19	Apresentação e Aptidão Física - *Fitnessgram*	Aula 1, 2 e 3 de 41
	23	24	25	26	27	28	29	24	26	Apresentação e Aptidão Física – *Fitnessgram* e JDC (campo 1)	Aula 4, 5 e 6 de 41
	30										

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
Outubro		1	2	3	4	5	6	1	3	JDC (campo 1)	Aula 7, 8 e 9 de 41
	7	8	9	10	11	12	13	8	10	JDC (campo 1)	Aula 10, 11 e 12 de 41
	14	15	16	17	18	19	20	15	17	JDC (campo 1)	Aula 13, 14 e 15 de 41
	21	22	23	24	25	26	27	22	24	JDC (campo 1) / A.D Ginástica	Aula 16, 17 e 18 de 41
	28	29	30	31				29	31	JDC (campo 1)	Aula 19, 20 e 21 de 41

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
Novembro					1	2	3				
	4	5	6	7	8	9	10	5	7	JDC (campo 1)	Aula 22, 23 e 24 de 41
	11	12	13	14	15	16	17	12	14	A.D. Atletismo / JDC (campo 1)	Aula 25, 26 e 27 de 41
	18	19	20	21	22	23	24	19	21	JDC (campo 1)	Aula 28, 29 e 30 de 41

	25	26	27	28	29	30			26	28	A.D. Desportos de Combate – Ficha de Avaliação	Aula 31, 32 e 33 de 41

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
							1					
	2	3	4	5	6	7	8		3	5	JDC (campo 1)	Aula 34, 35 e 36 de 41
Dezembro	9	10	11	12	13	14	15		10	12	JDC (campo 1)	Aula 37, 38 e 39 de 41
	16	17	18	19	20	21	22		17		JDC (campo 1)	Aula 40 e 41 de 41
	23	24	N	26	27	28	29				Férias Natal	
	30	31										

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				Férias Natal	
			1	2	3	4	5					
Janeiro	6	7	8	9	10	11	12		7	9	Ginástica Desportiva e Dança (Ginásio)	Aula 1, 2 e 3 de 37
	13	14	15	16	17	18	19		14	16	Ginástica Desportiva/Atletismo e Dança (Ginásio)	Aula 4, 5 e 6 de 37
	20	21	22	23	24	25	26		21	23	Ginástica Desportiva/Atletismo e Dança (Ginásio)	Aula 7, 8 e 9 de 37
	27	28	29	30	31				28	30	Ginástica Desportiva/Atletismo e Dança (Ginásio)	Aula 10, 11 e 12 de 37

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
						1	2				
Fevereiro	3	4	5	6	7	8	9	4	6	Ginástica Desportiva/Atletismo e Dança (Ginásio)	Aula 13, 14 e 15 de 37
	10	11	12	13	14	15	16	11	13	Ginástica Desportiva/Atletismo e Dança (Ginásio)	Aula 16, 17 e 18 de 37
	17	18	19	20	21	22	23	18	20	Visita de estudo e Desportos de Raquete (Campo)	Aula 19, 20 e 21 de 37
	24	25	26	27	28			25	27	Desportos de Raquete e Desportos de combate (Campo)	Aula 22, 23 e 24 de 37

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
						1	2				
Março	3	4	5	6	7	8	9		6	Férias Carnaval e Atletismo	Aula 25
	10	11	12	13	14	15	16	11	13	Desportos de Raquete e Desportos de combate (Campo)	Aula 26, 27 e 28 de 37
	17	18	19	20	21	22	23	18	20	Desportos de Raquete e Atletismo (Campo)	Aula 29, 30 e 31 de 37
	24	25	26	27	28	29	30	25	27	Desportos de Raquete e Atletismo (Campo)	Aula 32, 33 e 34 de 37
	31										

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
		1	2	3	4	5	6	1	3	Desportos de Raquete e Atividade	Aula 35, 36 e 37 de 37
Abril	7	8	9	10	11	12	13			Férias Páscoa	
	14	15	16	17	18	19	P				
	21	22	23	24	25	26	27	22	24	Natação e Orientação (Piscina/Campo)	Aula 1, 2 e 3 de 26
	28	29	30					29		Natação (Piscina)	Aula 4 de 26

Maio	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
				1	2	3	4		1	Dia do Trabalhador		
	5	6	7	8	9	10	11	6	8	Natação e Orientação (Piscina/Campo)	Aula 5, 6 e 7 de 26	
	12	13	14	15	16	17	18	13	15	Festa Escola e Aptidão Física (Campo)	Aula 8, 9 e 10 de 26	
	19	20	21	22	23	24	25	20	22	Natação e Aptidão Física (Piscina/Campo)	Aula 11, 12 e 13 de 26	
	26	27	28	29	30	31		27	29	Natação e Aptidão Física - *Fitnessgram* (Ginásio)	Aula 14, 15 e 16 de 26	

Junho	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
							1					
	2	3	4	5	6	7	8		3	5	Natação e Orientação (Piscina/Campo)	Aula 17, 18 e 19 de 26
	9	10	11	12	13	14	15		10	12	Natação e Revisão dos conteúdos de JDC	Aula 20 de 26
	16	17	18	19	20	21	22		17	19	Natação e Revisão dos conteúdos de JDC (Piscina/Campo)	Aula 21, 22 e 23 de 26
	23	24	N	26	27	28	29		24	26	Natação e Revisão dos conteúdos de JDC (Piscina/Campo)	Aula 24, 25 e 26 de 26
	30	31										

Anexo H – Plano de Aula

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

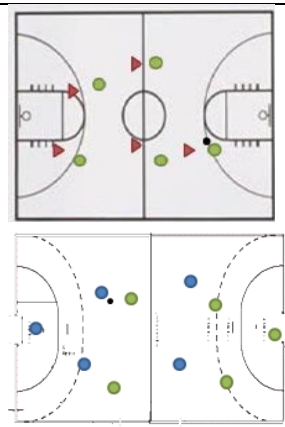
Ano Letivo 2013/2014

UD JDC –	**Aula Nº: 12**	**Ano/Turma: 8º2**	**Profª. Estagiária: Carolina Miguel**	**Orientador: Prof. Arcanjo Gaspar**
Nº alunos: 22	**Data: 10-10-13**	**Duração: 45'**	**Local: Campo 1**	**Material: 6 bolas de futebol e 6 de andebol e 4 de basquetebol 4 balizas**

Problema tático: Ao atacar os alunos apresentam dificuldade em circular a bola com grande amplitude e profundidade.

Na defesa os alunos apresentam dificuldade em afastar os atacantes da baliza

Conteúdos	**Objetivos específicos**	**Descrição dos exercícios**	**Variantes**	**Diagrama do exercício**	**Material**	**Duração**		**Hora**
						TP	**TT**	
- Introdução à aula - Ativação músculo-esquelética - Domínio e manipulação da bola	-Explicar os objetivos e conteúdos da aula - Ativar os principais grupos musculares.	- Alunos responsáveis pelo material: Gustavo e Rodolfo Pares: ao apito troca a bola: alunos correm dominando a posse de bola;	- pé esquerdo, direito - drible mão direita, esquerda, agarrar na bola com a direita e esquerda		-	10'	10'	**16h30 – 16h40**

Ocupação racional do espaço de jogo;	Antecipação Amplitude Profundidade	Bola no quintal do vizinho – terreno limitado, em que cada um destes campos tem duas zonas diferenciadas (quintais A e B). A equipa com posse de bola tem como objetivo colocar a bola no quintal adversário. Os adversários tentam intercetar os passes, e tentam, uma vez em posse bola, colocar a bola no quintal contrário. (cumprindo sempre as regras do Andebol/Futebol/Basquetebol).	Beneficiar os P.O: - Só conta ponto quando o jogador atrai dois defesas; - Utilização de um joker, que só ataca criando, superioridade numérica no ataque; - Utilização de jogadores neutros (nas linhas laterais), que apoiam os atacantes. Beneficiar P.D: - Quando o jogador ajuda o colega conta 2 pontos; - Sem drible - Só é considerado ponto, quando uma das equipas conseguir, sucessivamente colocar a bola no quintal A e B; - Não pode passar a bola ao mesmo. - Portador da bola não pode ser tocado; - Condicionar o tipo de passe; - Limitação do nº de passos; - Limitar o tempo de posse de bola;		6 bolas 2 balizas	15’	25’	**16h40 – 16h55**
Jogo Reduzido	Em situação de jogo reduzido pôr em prática os princípios abordados nos exercícios anteriores e consoante as variáveis que o professor for colocando, questionar os alunos acerca de quais os princípios do TGfU e do JDC que estão a trabalhar.	Jogadores são divididos em 2 equipas que jogam 5x5 em meio campo ou campo inteiro	- Incentivar as desmarcações; - Evitar as faltas; Beneficiar os P.A: - Utilização de um joker, que só ataca criando, superioridade numérica no ataque; - Os defesas só podem desarmar ou intercetar; Beneficiar P.D: - Superioridade numérica na defesa - Não pode passar a bola ao mesmo. - Portador da bola não pode ser tocado; - Condicionar o tipo de passe; - Limitação do nº de passos; - Limitar o tempo de posse de bola;		6 bolas 2 balizas	15’	40’	**16h55-17h10**

Retorno à calma	Desenvolvimento da aptidão física: flexibilidade.	Realização dos seguintes elementos de flexibilidade: 1- Chega com as duas mãos à frente, o mais longe possível, sentado no chão (seat-and-reach). 2- Mantém durante alguns segundos uma e outra das pernas, em extensão completa, a um plano mais alto que a bacia, apoiando o pé na varanda. Grupo responsável pelo material na próxima aula: Lisandra e Marco	-		-	5’	45’	**17h10-17h15**

REFLEXÃO

PARTE MOTORA

Os alunos realizaram exercícios de manipulação e domínio de bola, demonstrando muita motivação.

ESTRATÉGIAS

A aula foi planeada apenas para meio campo, mas no início da aula reparei que ia ficar com o campo todo e foi uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Consegui rentabilizar o espaço disponível, uma vez que no andebol era necessário usar a área restrita.

Por outro lado, e ao ser a primeira vez que os alunos utilizavam o campo todo, foi mais difícil para mim ter um maior controlo da aula e dos alunos. Nas aulas seguintes posso ter como estratégias a entrega do material só depois de explicar o exercício, por exemplo.

Anexo I – Exemplo da Estrutura de uma Unidade Didática (JDC)

Introdução

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), que podem englobar, entre outros, o Andebol, o Basquetebol, o Futebol e o Voleibol, quando a sua prática é corretamente orientada induzem o desenvolvimento de competências em vários planos, como por exemplo, o tático-cognitivo, o técnico e o sócio afetivo (Garganta, 1998). Segundo Mesquita (1992) devido à riqueza de situações que proporcionam, constituem um meio formativo por excelência.

Esta Unidade Didática (UD) destina-se aos alunos da turma 8º2 da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A presente unidade didática incide em específico nos JDC através de quatro matérias: o Andebol, o Basquetebol, o Futebol e o Voleibol.

Para a abordagem destas matérias, foi adotado o modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, que tem como objetivo o ensino dos JDC através da compreensão do jogo, privilegiando o trabalho tático como suporte essencial para a aprendizagem. Este modelo maximiza a participação dos alunos nas aulas e/ou treinos, diminuindo o tempo de espera dos alunos como também estimulam de uma forma permanente a capacidade de adaptação a novas situações, promovendo a compreensão dos vários cenários de jogo através de uma ajustada implicação dos domínios percetivo, decisional e motor (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça e Garganta, 2010).

Para a planificação desta unidade didática foi realizada, primeiramente, a caracterização dos JDC. Seguidamente foi efetuado o planeamento da Unidade Didática, do qual fazem parte o calendário escolar, o horário da turma, a caracterização da turma (de modo a conhecer as especificidades da turma e de cada aluno), a caracterização dos recursos (temporais, materiais e humanos), a definição dos objetivos programáticos e de desenvolvimento, a elaboração de dois cronogramas, um referente à estruturação dos conteúdos e justificação e outro alusivo à extensão e sequência dos conteúdos, e por fim efetuou-se o balanço da Unidade Didática.

Todo o processo foi estruturado tendo por base a avaliação inicial realizada junto da turma, procurando dar resposta às necessidades da turma, e o PNEF, por forma a cumprir os objetivos e metas deste ano de escolaridade.

Caraterização dos Jogos Desportivos Coletivos

É de conhecimento de todos os profissionais da área de educação física que as modalidades que são mais aliciantes aos alunos são os ditos JDC. É de realçar que este grupo de modalidades é matéria nuclear de todos os anos letivos (1º ano até ao 12º ano), segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Uma possível explicação poderá ser a sua dimensão social, ou seja, todos (equipa), têm de cooperar para alcançar um objetivo, sendo que no decurso da atividade o grau de incerteza dos acontecimentos e resultados estão bem patentes. Por consequência este tipo de modalidades é importante para o desenvolvimento pessoal e de "grupo" dos alunos.

Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008) "uma taxonomia visa estruturar e organizar o conhecimento sobre um conjunto (normalmente vasto) de objetos ou fenómenos, de modo a mais facilmente dominarmos a compreensão deste conjunto e dos elementos que o constituem", assim, "através da taxonomia fazemos uma classificação, certamente com o objetivo de mais facilmente discriminar um tipo de objetos ou assuntos, agrupando-os de acordo com semelhanças que consideramos úteis para a utilização que em seguida pretendemos fazer, estamos a impor um sentido e uma orientação." Logo, segundo Almada, o Voleibol, Futebol, Andebol e Basquetebol situam-se na categoria dos Desportos Coletivos.

Os JDC datam das "tradições mais antigas e longínquas das sociedades primitivas ou civilizadas" (Bayer, 1994; pág. 31). Desde cedo se utilizou um objeto como forma de alcançar o objetivo do jogo e cada um era característico da sua civilização, "onde as primeiras codificações" têm "início no século XIX" (Bayer, 1994; pág. 31), tendo assim dado origem aos JDC que hoje conhecemos. Segundo o mesmo autor (Bayer, 1994), independentemente da época dos JDC, estes possuem seis características comuns, segundo Bayer (1994), nomeadamente:

1) A existência de um objeto esférico, que pode ser jogado com a mão, pé ou intermédio de um instrumento;

2) Um terreno demarcado (…) no interior do qual se vai desenrolar a partida, limite da ação dos jogadores;

3) Um alvo a atacar ou a defender;

4) Parceiros que ajudam na progressão da bola com as diferentes partes do corpo;

5) Adversários que devem ser vencidos;

6) Regras que se devem respeitar.

Outra perspetiva de JDC, segundo Konzag (1986, citado por Prudente, 2008 e 2012) o sistema de referência é constituído por "colegas de equipa, adversários, a bola, alvos a atingir e terreno de jogo". Destes dois autores poucas diferenças se podem encontrar, apenas no que diz respeito a existência de regras.

No que diz respeito a análise funcional, incorpora "os princípios operacionais, as regras de ação e a gestão dos princípios operacionais" (Bayer, 1994).

Relativamente aos princípios operacionais segundo Bayer (1994) são "comuns e idênticos" a todos os JDC, com algumas diferenças no Voleibol. Em todos os JDC existe o ataque e a defesa, princípios que variam consoante a posse de bola de cada equipa. Quando uma equipa é a portadora da bola, esta está a atacar (ataque) e o seu adversário esta a defender (defesa). Estas alterações de ataque-defesa fazem com que o jogo se torne dinâmico e o torne bastante estimulante para quem está a ver e complexo para quem o joga.

Cada um dos princípios rege-se por ações que lhes são indissociáveis, ou seja, no ataque os praticantes têm por objetivo manter a posse de bola até atingir ponto, enquanto na defesa o objetivo é recuperar a posse de bola de forma a não sofrer ponto e tentar pontuar. Uma outra característica do ataque, segundo Bayer (1994) é a progressão dos jogadores e da bola para o alvo adversário. Por conseguinte a defesa tem como objetivo dificultar a progressão dos jogadores e da bola para o alvo. E por fim, como já foi referido anteriormente o objetivo primordial do ataque é marcar ponto, contudo a defesa protege o seu alvo.

No que concerne às regras de ação, o objetivo é que os jogadores apliquem os princípios operacionais segundo as suas necessidades e da equipa apelando aos fatores de execução, consistindo assim, em ações que supõe um processo de raciocínio, de seleção e de combinações de processos técnicos específicos do jogo (Theodoresco, 1959, citado por Bayer, 1994; pág. 48).

Por fim, a gestão dos princípios operacionais realiza-se pela utilização de processos que vão guiar as diferentes ações empreendidas e assegurar a lógica de todo o projeto e de toda a realização"(Bayer, 1994).

É importante salientar que este grupo de modalidades (JDC), ao nível metodológico têm vindo a sofrer grandes evoluções nomeadamente ao nível técnico e tático. Assim sendo, no que concerne ao ensino dos JDC, muitos estudos têm vindo "refrescar" a forma de lecionação destes conteúdos, não só de uma forma puramente analítica, mas dinâmica e

com grandes possibilidades de *transfer* de aprendizagem entre modalidades do mesmo grupo. Reforçando a ideia anteriormente referida Kirk e MacPhail (2002, citado por Casarin, Reverdito, Greboggy, Afonso e Scaglia, 2011) defendem que "as experiências autênticas e significativas em situações de jogo promovem aprendizagem e motivação, pois os jogadores estão buscando soluções e não fazendo gestos obrigados e estereotipados", em consonância Garganta (2002, citado por Clemente e Mendes, 2011) refere que "no método analítico, em que o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado".
Após estas afirmações, é possível constatar a grande importância de uma abordagem mais tática dos jogos em detrimento duma abordagem mecanicista/técnica.

Planeamento

No planeamento foi realizada a caracterização da turma, a caracterização dos recursos (temporais, materiais e humanos), foi também elaborada a calendarização, a definição dos objetivos, que comtemplou a avaliação inicial e os objetivos programáticos. Ainda no planeamento, realizou-se a Estruturação dos Conteúdos e possíveis estratégias de forma a potenciar o processo de E-A.

A presente Unidade Didática incide na abordagem conjunta dos Jogos Desportivos Coletivos, não somente pela integração das modalidades coletivas, mas especialmente pela estruturação da Unidade Didática pelos princípios do jogo comuns, do ponto de vista técnico-tático, procurando sempre otimizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que existe uma transversalidade dos conteúdos como pode ser exemplificado através do caso da desmarcação pois pode-se recorrer às matérias de ensino, andebol, futebol e basquetebol e estas funcionarão como meio para se trabalhar a desmarcação. O Andebol, o Basquetebol e o Futebol apresentam princípios táticos comuns que se desenvolvem através da exercitação da capacidade de leitura e análise, designadamente a Estruturação do Espaço de Jogo, a Comunicação nas Ações de Jogo e a Relação com Bola.
As regras serão introduzidas ao longo das aulas de acordo com a evolução das formas jogadas. A estruturação dos conteúdos de JDC.
Sendo assim, o planeamento das aulas recai no sentido de promover o maior tempo possível de situações de jogo reduzido focando sempre a vertente lúdica e competitiva.

Relativamente à condição física, esta foi abordada de forma integrada, em quase todas as aulas, quer no início da aula, quer durante as aulas nos exercícios propostos. As regras serão introduzidas ao longo das aulas, de acordo com a evolução das formas jogadas.
Foram realizadas algumas estratégias no decorrer das aulas para potenciar o processo de ensino-aprendizagem:
» Aos alunos que por alguma razão não realizavam as aulas foram dadas funções de colaboração com as atividades propostas;
» Ao nível da formação de grupos, houve sempre a preocupação de formar antecipadamente os grupos para as respetivas aulas;
» Com o objetivo de potenciar o espírito de entreajuda e de cooperação foram por vezes constituídos grupos heterogéneos, de maneira aos capacitados auxiliarem os colegas com maiores dificuldades;
» De modo a desenvolver o espírito de iniciativa e de autonomia nos alunos com menores capacidades foram constituídas equipas homogéneas;
» Jogo reduzido, com superioridade ou igualdade numérica, jogo formal e torneios. Inicialmente foi utilizado o jogo ou formas jogadas acessíveis com regras pouco complexas, com menos jogadores, espaço mais pequeno e continuidade das ações e elevar as possibilidades de concretização; e o uso de condicionalismos e variáveis.

Avaliação

1) Avaliação Diagnóstica – Foram contemplados três domínios: o domínio cognitivo assente no resultado das questões realizadas aos alunos durante as primeiras aulas, o domínio psicomotor fundamentado em exercícios critérios e em situações de jogo e o domínio sócio afetivo baseado na perceção de elementos recolhidos nas primeiras aulas.
2) Avaliação Formativa - O domínio cognitivo foi avaliado com base no resultado das questões realizadas ao longo das aulas, o psicomotor fundamentado em exercícios critérios e em situação de jogo e o sócio afetivo baseado na perceção de elementos recolhidos durante as aulas.
3) Avaliação Sumativa – é determinada segundo as notas atribuídas em três domínios:
Cognitivo – realizada através da Ficha de Avaliação Sumativa (Anexo) e questões aula – 20%;
Psicomotor – realizada através de situações de jogo – 60%;

Atitudes e valores - baseada na perceção de elementos observados nas aulas – 20%.

Balanço da UD de JDC

No que diz respeito aos objetivos propostos para esta Unidade Didática pode-se afirmar que estes foram atingidos, uma vez, que os alunos evidenciaram alterações positivas e significativas, quer a nível motor, quer a nível da compreensão do jogo. Este aspeto é comprovado pelas notas que os alunos obtiveram, pois todos os alunos obtiveram aproveitamento positivo.

No que concerne à caraterização dos alunos, no geral os alunos alcançaram os objetivos propostos e demonstraram na maior parte das vezes motivação nas tarefas propostas nas aulas. Os comportamentos solicitados foram na maior parte induzidos pelos alunos, comportamentos quer a nível motor, quer a nível da compreensão do jogo, pois no final de cada aula era realizada em conjunto uma pequena reflexão sobre os objetivos da aula, como também era efetuado questões aula sobre os conteúdos abordados, principais dificuldades sentidas pelos alunos, o que permitiu na maior parte das vezes tirar algumas dúvidas sentidas por parte dos alunos.

No que diz respeito às principais dificuldades sentidas por mim, enquanto professora, posso realçar algumas, tais como, a desmotivação dos alunos na condição física, a pouca preocupação dos alunos em efetuarem os trabalhos de casa. Respetivamente ao nível de organização de aula, a minha principal dificuldade recaiu sobre a instalação que tinha para lecionar a aula, pois nas aulas de noventa minutos tinha meio campo e nas aulas de quarenta e cinco minutos disponha só de 1/3 do campo.

Estas dificuldades foram sendo minimizadas devido às estratégias que fui adotando durante as aulas. Quanto à condição física, os alunos trabalhavam no início da aula, mas com o decorrer das aulas achei que uma estratégia seria trabalhar a condição física entre os exercícios, e não só na fase inicial da aula. Em relação aos trabalhos de cada, procurei incutir nos alunos o sentido de responsabilidade e as mais-valias que os trabalhos não presenciais têm, na medida em que ao fazerem os trabalhos de casa, quando a matéria fosse dada nas aulas os alunos teriam uma maior noção e perceção dos conteúdos.

No que diz respeito ao feedback este "designa-se por informação de informação de retorno, retroalimentação, em língua portuguesa" (Godinho, 2007). Esta informação permite ao aluno tirar ilações sobre a sua prestação e por isso tentou-se ao longo das aulas

fornecer feedbacks aos alunos. Este (feedback) pode ser de natureza: a) descritivo; b) prescritivo; c) interrogativo; d) aprovativo; e) desaprovativo; e f) específico. É importante selecionar os tipos de feedbacks que pretendemos utilizar pois deve-se ter sempre em conta qual a intencionalidade que queremos dar com esse feedback, tendo sempre em consideração se são de caráter individual ou de grupo. É preciso, ao mesmo tempo ter precaução ao fornecer os feedbacks consoante as caraterísticas da turma e não utilizar em demasia ou quando desnecessário.

Em suma, ao longo da Unidade Didática considero que as estratégias utilizadas possibilitaram o alcance dos objetivos inicialmente delineados. É de frisar que não são necessárias instalações ou materiais de excelência para lecionar determinadas matérias, mas sim ter espirito criativo, inovador e iniciativa na resolução de problemas.

Anexo J – Ficha de Observação – Assistência às Aulas

Nome do professor		Ano		Turma	
Nome do observador		Nº alunos		Hora	
Material Didático		Local		Data	
Conteúdos abordados					
Objetivos pretendidos					

Estruturação da aula	1	2	3	Observações
1. A aula inicia-se com um aquecimento geral e específico com base nos conteúdos a serem abordados				
2. Durante a aula são trabalhados os conteúdos presentes no PNEF				
3. Reserva uma parte final da aula para o retorno a calma, e para um espaço de debate/reflexão				
4. Gere de forma adequada, o tempo para a realização das tarefas				

Comunicação	1	2	3	Observações
1. Recorre a exemplos concretos nas suas explicações				
2. Explica a informação com linguagem fácil de entender e de forma clara				
3. Utiliza linguagem técnica mas adequada				
4. Procura perceber se os alunos compreenderam a tarefa				

Organização e Gestão da aula	1	2	3	Observações
1. Tem os materiais e equipamentos preparados para a aula				
2. Apresentação dos objetivos de forma clara				
3. Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas				
4. Cumpre com o tempo de aula				
5. Verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas				

Clima	1	2	3	Observações
1. Estimula e encoraja a participação dos alunos				
2. Trata os alunos de forma equitativa				
3. Encoraja o respeito mútuo, honestidade e integridade na aula				
4. Disponibiliza FB construtivo/interrogativo				
5. Promove a autoavaliação e a autonomia				
6. Propicia a satisfação dos alunos				
7. Facilita a abordagem às tarefas propostas, através de formas lúdicas				

Empenhamento Motor Específico	1	2	3	Observações
1. Evolução na aprendizagem das tarefas propostas				
2. Utiliza estratégias que potenciem o tempo de EM específico				
3. Procura eliminar os tempos de espera				

4. Utiliza os exercícios complementares				
5. Diminui os tempos de transição entre tarefas				

Intervenção Pedagógica e Controlo	1	2	3	Observações
1. Visão periférica e o controlo dos alunos				
2. Tem em conta, as características dos alunos na constituição dos grupos				
3. Consegue a confiança e respeito dos alunos através da sua intervenção				
4. Consegue uma explicação clara para os alunos da execução que é pretendida para a tarefa				
5. Posiciona-se e realiza de forma correta as ajudas				
6. Preocupa-se com a utilização de feedbacks				
7. Adota um estilo de ensino adequado aos objetivos pretendidos para a tarefa				
8. Preocupação com a segurança dos alunos				

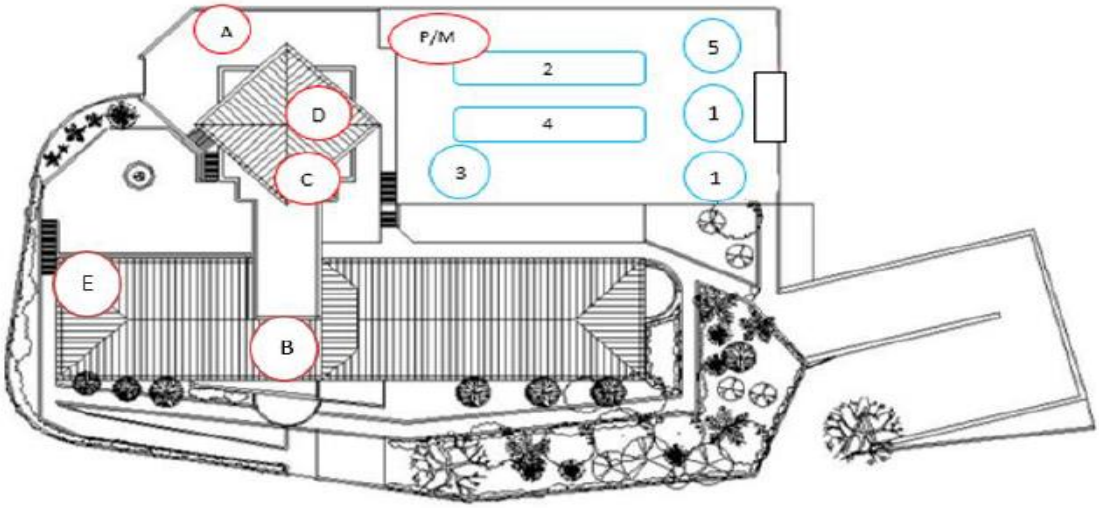
Conteúdos da aula	1	2	3	Observações
1. Relevância dos conteúdos				
2. Domínio dos conteúdos				
3. Sequências dos conteúdos				

Disciplina dos alunos	Sim	Não	Observações
1. Comportamentos apropriados			
2. Comportamentos fora da tarefa			
3. Comportamentos de desvio			

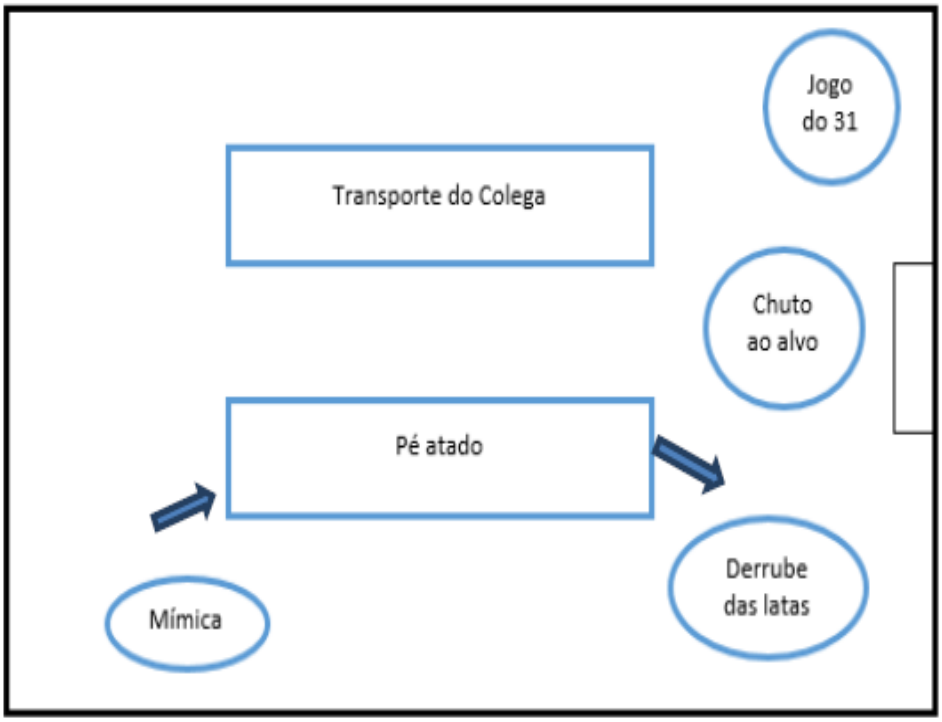
Classificação: 1 - Não se verifica; 2- Verifica-se; 3 - Verifica-se muito

Anexo K – Cartaz da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

Anexo L – Distribuição da Atividade no espaço - Peddy Paper



Anexo M – Distribuição da Atividade no espaço – Jogos tradicionais



Anexo N – Circular da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

Circular

No âmbito do Estágio Pedagógico de Educação Física, o Núcleo de Estágio está a organizar uma atividade para o 3º ciclo, cujo tema é as III Olimpíadas Brazão de Castro. Esta atividade tem como objetivos proporcionar novas experiências aos alunos e a integração dos professores e funcionários.

Vimos por este meio informar que esta atividade terá lugar nas instalações da escola, no dia 3 de abril, das 15 horas às 18 horas.

Esta atividade compreende atividades lúdicas, de conhecimento e desportivas. Aos três primeiros classificados serão atribuídos prémios e todos os participantes terão direito a um lanche.

Para participares nesta atividade terás de formar uma equipa com cinco alunos mais um professor ou funcionário e dar nome à tua equipa. As inscrições serão feitas junto ao teu professor de educação física.

Funchal, 26 de março de 2014

Conselho Executivo:

_____

Responsáveis:

Professoras estagiárias

_____

_____

Anexo O – Cartaz Atividade de Extensão Curricular

Anexo P – Convite da Atividade de Extensão Curricular para os pais/EE

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Ano Letivo 2013/2014

CONVITE

O Núcleo de Estágio de Educação Física da presente Escola irá realizar no próximo dia **07 de março** *(6ª Feira)* uma atividade dirigida aos Alunos, Encarregados de Educação e Professores das turmas (8º2 e 9º2), à qual convidamos todos os interessados a participarem este evento.

"Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?"

15h30 - Preparação: montagem e organização das atividades;

16h00 – 1ª Preleção: Importância e benefícios da Prática de uma Atividade Física Regular;

16h30 – 2ª Preleção: Alimentação Saudável;

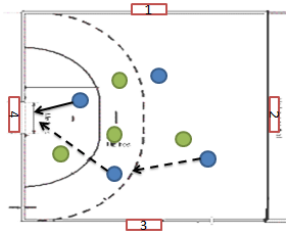
17h00 – 3ª Preleção: Sexualidade nos Jovens;

17h30 – Mini torneio para os alunos;

18h30 – Lanche convívio;

18h45 – Entrega de Prémios.

Anexo Q – Propostas de atividades práticas - Ensino dos JDC pelo TGfU

Plano de Aula	Nível introdutório, Nível elementar e Conclusão do Nível elementar				
	1ª e 2ª Etapa de aprendizagem (7º, 8º e 9º anos)				
Meios de treino	Problema tático	Objetivos	Descrição	Variáveis	Diagrama do exercício
Jogo Pré Desportivo	Problema: os alunos têm dificuldade em criar situações de superioridade numérica: fazer trajetórias com o objetivo de atacar a baliza chamando dois defesas; os alunos não cooperam ofensivamente nem defensivamente com os colegas	Trabalhar a: Superioridade numérica Entreajuda Através: Seleção do tipo de jogo (características semelhantes, permite a adquisição de conhecimentos táticos e estratégicos que são transversais nos JDC); Modificação do jogo por representação (pode ser realizado em situações de 3x3, 4x4);	Bola no quintal do vizinho – terreno limitado, em que cada um destes campos tem duas zonas diferenciadas (quintais A e B). A equipa com posse de bola tem como objetivo colocar a bola no quintal adversário. Os adversários tentam intercetar os passes, e tentam, uma vez em posse bola, colocar a bola no quintal contrário. (cumprindo sempre as regras do Andebol/Futebol/Basquetebol) .	Beneficiar os P.O: - Só conta ponto quando o jogador atrai dois defesas; - Utilização de um joker, que só ataca criando, superioridade numérica no ataque; - Utilização de jogadores neutros (nas linhas laterais), que apoiam os atacantes. Beneficiar P.D: - Quando o jogador ajuda o colega conta 2 pontos; - Sem drible - Só é considerado ponto, quando uma das equipas conseguir, sucessivamente colocar a bola no quintal A e B; - Não pode passar a bola ao mesmo. - Portador da bola não pode ser tocado; - Condicionar o tipo de passe; - Limitação do nº de passos; - Limitar o tempo de posse de bola;	Este exercício é realizado com uma bola de: Andebol, Futebol e Basquetebol
Jogo Pré Desportivo	Problema: os alunos apresentam dificuldade em prever as ações dos adversários e dos colegas. Ao atacar os alunos apresentam dificuldade em circular a bola com grande amplitude e profundidade. Na defesa os alunos apresentam dificuldade em afastar os atacantes da baliza	Trabalhar a: Antecipação Amplitude Profundidade Através: Modificação por exagero Constrangimentos impostos com o objetivo de guiar os alunos a compreenderem o dinamismo tático e estratégico Ajustamento da complexidade tática Ajustamento da complexidade tática às competências e potencialidades dos alunos	Jogo multibalizas/alvos – terreno limitado, 4 balizas (pinos) e numeradas de 1 a 4, evoluem 2 equipas de 4 jogadores ou mais jogadores. Jogo inicia-se com a bola ao ar, o objetivo é colocar a bola nas balizas através do passe. (1 ponto)	Beneficiar os P.A: - Os defesas só podem desarmar ou intercetar; - Marcar em qualquer baliza. Beneficiar P.D: - Só é considerado ponto, quando uma das equipas conseguir, sucessivamente marcar nas duas balizas; - Não pode passar a bola ao mesmo. - Portador da bola não pode ser tocado; - Condicionar o tipo de passe; - Limitação do nº de passos; - Limitar o tempo de posse de bola. - Diferentes bolas; - Largura da baliza.	Este exercício é realizado com uma bola de: Andebol, Futebol e Basquetebol No caso do Basquetebol, em vez de balizas será usado como alvo –, cujo objetivo é acertar dentro dos arcos ou nos pinos 

Jogo Pré Desportivo	Problema: os atacantes têm dificuldade em realizar as ações com fluidez e os defensores têm dificuldade em interromper as ações ofensivas	Trabalhar a: Continuidade das ações Descontinuidade das ações Através: <u>Modificação por exagero</u> Constrangimentos impostos com o objetivo de guiar os alunos a compreenderem o dinamismo tático e estratégico <u>Ajustamento da complexidade tática</u> Ajustamento da complexidade tática às competências e potencialidades dos alunos	Jogos do tesouro – terreno limitado, nas linhas laterais encontram-se 4 pinos de cada lado (tesouros), evoluem 2 equipas de 4 jogadores ou mais jogadores. Jogo inicia-se com a bola ao ar, o objetivo é acertar com a bola nos pinos e sempre que acertar, transportar e colocar na linha lateral. Ganha a equipa que ao fim de 5' apresenta mais pinos	Beneficiar os P.A: - Os defesas só podem desarmar ou intercetar; - Utilização de um joker, que só ataca criando, superioridade numérica no ataque; Beneficiar P.D: - Superioridade numérica na defesa - Não pode passar a bola ao mesmo. - Portador da bola não pode ser tocado; - Condicionar o tipo de passe; - Limitação do nº de passos; - Limitar o tempo de posse de bola. Reduzir/aumentar o espaço de jogo ou/e o nº de jogadores - Diferentes bolas;	Este exercício é realizado com uma bola de: Andebol, Futebol e Basquetebol Os alvos são os mesmos.
Jogo reduzido em campo reduzido com ou sem condicionalismos	Em situação de jogo reduzido pôr em prática os princípios abordados nos exercícios anteriores e consoante as variáveis que o professor for colocando, questionar os alunos acerca de quais os princípios do TGfU e do JDC que estão a trabalhar.	Em situação de jogo reduzido pôr em prática os princípios abordados nos exercícios anteriores e consoante as variáveis que o professor for colocando, questionar os alunos acerca de quais os princípios do TGfU e do JDC que estão a trabalhar.	Jogadores são divididos em 2 equipas que jogam 5x5 em meio campo ou campo inteiro	- Incentivar as desmarcações; - Evitar as faltas; Beneficiar os P.A: - Utilização de um joker, que só ataca criando, superioridade numérica no ataque; - Os defesas só podem desarmar ou intercetar; Beneficiar P.D: - Superioridade numérica na defesa - Não pode passar a bola ao mesmo. - Portador da bola não pode ser tocado; - Condicionar o tipo de passe; - Limitação do nº de passos; - Limitar o tempo de posse de bola;