



**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

**ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

**2º ANO**

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação profissional em ensino

**Professor Orientador:** Professor Doutor Helder Arsénio Lopes

**Professora Coorientadora:** Mestre Ana Luísa Correia

**Derek Lewis Rodrigues Freitas**

Setembro de 2015



## **Agradecimentos**

Num processo, tão intenso e significativo como o estágio pedagógico, o sucesso não seria possível sem a colaboração, apoio, cumplicidade de diversas pessoas. Não fosse o homem um ser social, ou o sucesso dos processos, das aprendizagens, das transformações não surgisse da riqueza das interações e sinergias que são possíveis estabelecer no quotidiano. Neste sentido, um nunca demais agradecimento:

À minha família, nomeadamente à minha mãe e ao meu irmão, que partilharam o dia-à-dia de todo este processo com paciência e apoio, permitindo o concretizar de mais um objetivo.

À Carolina Bolota, por todo o apoio em momentos de aflição e pela colaboração em muitas das tarefas deste processo de estágio.

À minha colega Cíntia França, pelo companheirismo, pelos alertas, pelas ilações e pelos momentos de aprendizagem partilhada.

Ao João Apolinário e Vítor Pereira, por partilharem de toda a sua experiência e conhecimento, bem como por toda a amizade e companheirismo.

Àqueles amigos, Tomás Freitas, Lara Mendes, Nuno Fernandes, Catarina Gouveia, Nádine Santos, Mauro Henriques, Tiago Loirinho, João Garcias, Diogo Abreu, por estarem sempre presentes e por toda amizade incondicional.

À professora Mercês Costa, pelo espaço de partilha e por todas as oportunidades de aprendizagem.

À escola secundária Jaime Moniz, por todo o acolhimento e experiência proporcionada.

Aos alunos das turmas 12º03 e 12º05, por todos os momentos de interação e aprendizagem mútua.

À Mestre Ana Luísa Correia, por todo o acompanhamento e apoio incondicional aos seus estagiários, bem como por toda a sua compreensão e prontidão para ajudar e orientar todo este percurso.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, por transformar o estágio pedagógico num processo de enorme riqueza, contribuindo para uma formação sustentada não só no âmbito docente, mas também enquanto pessoa. Um grande agradecimento à sua extrema competência, tamanho conhecimento e extrema vontade de partilhar e refletir experiência e saber.

Ao Professor Doutor Helder Lopes, pela sua partilha de conhecimento, pelo seu papel imprescindível em todo este processo de formação, por todas as solicitações e comportamentos induzidos, que contribuíram para que todo este percurso fosse possível.

## Resumo

O documento que se apresenta surge no seguimento do processo de estágio pedagógico, realizado na escola secundária Jaime Moniz (ESJM), no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário. Este relatório de estágio procura apresentar todas as atividades realizadas durante o processo de estágio, ainda que o principal objetivo esteja centrado em refletir e analisar o conjunto de problemáticas e experiências que foram vivenciadas neste percurso. Neste sentido, pretende-se expressar as aprendizagens e o crescimento resultante de todo este processo transformativo, demonstrando os diferentes campos de ação em que foi possível intervir e desenvolver competências.

Na representação de um contexto de incerteza e espaço de problemas, o estágio pedagógico promoveu um conjunto de solicitações determinantes na construção de um percurso formativo que não se esgota à função docente, mas que se pode estender a orientação de outro tipo de processos pedagógicos. Os diferentes campos de atuação, materializados através de uma dimensão curricular, outra de complemento curricular e ainda uma de natureza científico-pedagógica, contribuíram para uma formação mais integrada e transversal.

Deste modo, torna-se perceptível que esta formação é essencial no desenvolvimento da capacidade de sistematização e análise de conhecimento tratado ao longo do percurso, bem como na promoção de uma intervenção mais precisa e eficaz. Esta prática, decorrente ao longo de um ano letivo, possibilitou o dominar de um conjunto de instrumentos e metodologias que configuraram um quadro de ação flexível e ajustada às necessidades e problemas demonstradas pelo contexto.

A experiência, vivenciada no âmbito do estágio pedagógico, demonstrou que atividade docente não se limita à lecionação das aulas, mas sim uma capacidade de gerir processos, equacionando e analisando diversos fatores que permitam tomadas decisão mais precisas e coerentes com os objetivos propostos. Hoje é possível estabelecer uma visão mais global da interação educativa, compreendendo melhor as estruturas e as sinergias que estão inerentes a esta prática.

Em suma, o conjunto de prática desenvolvida através do planeamento, lecionação das aulas, gestão de aprendizagens, avaliação, observação, entre outras ações presentes

no cotidiano docente, veio consolidar a ideia de que a capacidade e competência não é algo que simplesmente se adquire, mas que deve ser transformado progressivamente, através de uma procura contínua pela eficiência e eficácia dos processos. Assim sendo, é fundamental manter presente que o ensino-aprendizagem e a EF transformam pessoas, que são projetos inacabados e que o professor não tem a função de os terminar, mas de estimular as suas potencialidades e desenvolver capacidades para que se possam continuar transformar ao longo dos seus percursos.

**Palavras-chave:** aprendizagem, educação física, docente, percurso, estágio pedagógico.

## **Abstract**

The document that presents itself follows on the pedagogical stage process, conducted in high school Jaime Moniz (ESJM) under the Master in Teaching Physical Education (PE) in Primary and Secondary Education. This report seeks to present all activities performed during the training process, although the main subject is centered in reflecting and analyzing the set of issues and experiences that have been experienced in this course. In this sense, it is intended to express the learning and the resulting growth of all this transformative process, demonstrating the different fields of action in which it was possible to intervene and develop skills.

In representing a context of uncertainty and space issues, teaching practice, promoted a set of determinants requests in building a training path that is not limited to the teaching function, but which can extend the guidance of another type of pedagogical processes. The different fields of expertise, delivered through a curricular dimension, another extra-curricular and even a scientific-pedagogical, contributed to a more integrated formation.

Thus, it is noticeable that this essential training in the development of systematization and analysis capabilities of knowledge treated along the course, as well as in promoting a more precise and effective intervention. This practice, due over a school year, made it possible to master a set of tools and methodologies that shaped a flexible intervention and adjusted to the needs and problems demonstrated by the context.

The experience lived within the teaching practice has shown that teaching activity is not limited to the orientation classes, but an ability to manage processes, balancing and analyzing various factors that allow more accurate decision taken and consistent with the proposed objectives. Nowadays it is possible to establish a more global view of educational interaction, better understanding the structures and synergies that are inherent in this practice.

The set of practice, developed through planning, learning management, assessment, observation, among other things present in the teaching everyday, has consolidated the idea that the capacity and competence is not something that just is acquired, but that should be progressively transformed, through a continuous search for

efficiency and effectiveness of processes. Therefore, it is essential to keep in mind that the teaching-learning and PE transform students who are unfinished projects and the teacher does not have to end the function, but to stimulate their potential and develop skills so that they can continue to turn to along their courses.

**Keywords:** learning, physical education, professor, course, teaching practice.

## Resumée

Le document qui suit se présente sur le processus de la scène pédagogique, menée à l'école secondaire Jaime Moniz (ESJM) dans le cadre du Master en enseignement de l'éducation physique (EP) en enseignement primaire et secondaire. Ce rapport de stage vise à présenter toutes les activités réalisées au cours du processus de formation, bien que le sujet principal soit centré dans la réflexion et l'analyse de l'ensemble des questions et des expériences qui ont été vécues dans cette voie. En ce sens, elle est destinée à exprimer l'apprentissage et la croissance résultant de tout ce processus de transformation, ce qui démontre les différents domaines d'action dans lesquels il était possible d'intervenir et de développer des compétences.

En représentant un contexte de problèmes d'incertitude et de l'espace, pratique de l'enseignement, la promotion d'un ensemble de déterminants demandes dans la construction d'un chemin de formation qui ne se limite pas à la fonction de l'enseignement, mais qui peut étendre la direction d'un autre type de processus pédagogiques. Les différents domaines d'expertise, livrés à travers une dimension scolaires, un autre extra-scolaires et même un scientifique-pédagogique, ont contribué à une formation croisée plus intégrée et plus.

Ainsi, il est à remarquer que cette formation essentielle dans le développement de la systématisation et les capacités d'analyse de la connaissance traitée long de la route, ainsi que dans la promotion d'une intervention plus précise et plus efficace. Cette pratique, en raison sur une année scolaire, a permis de maîtriser un ensemble d'outils et de méthodologies qui ont façonné un cadre politique souple et adaptée aux besoins et aux problèmes mis en évidence par le contexte.

L'expérience vécue au sein de la pratique de l'enseignement a montré que l'activité d'enseignement ne se limite pas à la gestion des classes, mais une capacité à gérer les processus, l'équilibrage et l'analyse de divers facteurs qui permettent à plus de décision prise précise et cohérente avec les objectifs proposés. Aujourd'hui, il est possible d'établir une vision plus globale de l'interaction de l'éducation, de mieux comprendre les structures et les synergies qui sont inhérents à cette pratique.

En bref, l'ensemble de la pratique développée par la planification, enseigner à des classes, apprendre la gestion, l'évaluation, l'observation, entre autres choses présentes dans l'enseignement de tous les jours, a consolidé l'idée que la capacité et la compétence ne sont pas quelque chose qui vient est acquis, mais qui devraient être progressivement transformés, à travers une recherche permanente de l'efficacité et de l'efficacité des processus. Par conséquent, il est essentiel de garder à l'esprit que l'enseignement-apprentissage et EF transformer les gens qui sont des projets inachevés et l'enseignant n'a pas à mettre fin à la fonction, mais à stimuler leur potentiel et de développer des compétences afin qu'ils puissent continuer à se tourner vers le long de leurs itinéraires.

**Mots-clés:** apprentissage, l'éducation physique, les enseignants, randonnée pédestre, scène pédagogique.

## Índice geral

<b>1. Introdução.....</b>	<b>17</b>
<b>2. Enquadramento do estágio pedagógico.....</b>	<b>21</b>
2.1. O estágio pedagógico.....	21
2.1.1. Expetativas para o estágio pedagógico.....	21
2.1.2. Objetivos do estágio pedagógico.....	22
2.1.3. Potencialidades e dificuldades.....	24
2.2. A escola secundária Jaime Moniz.....	26
2.3. Duas turmas: duas realidades.....	30
<b>3. Prática letiva.....</b>	<b>33</b>
3.1. Conceitos e instrumentos em análise.....	33
3.1.1. O planeamento: um processo de construção.....	33
3.1.2. O plano anual.....	35
3.1.3. O mapa de instalações.....	39
3.1.4. Uma unidade didática.....	41
3.1.5. O plano de aula: um instrumento operacional.....	43
3.1.6. Assistência às aulas: a observação.....	44
3.2. Reflexões sobre problemáticas.....	49
3.2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem.....	49
3.2.3. A avaliação e a sua subjetividade.....	54
3.2.4. Os tempos de aula.....	57
3.2.5. Meios e recursos alternativos.....	62
3.3. Experiências pedagógicas mais marcantes.....	64
3.3.1. As dinâmicas de grupo.....	64
3.3.2. Atividades rítmicas expressivas: um processo evolutivo.....	67
3.3.3. Basebol/ Softbol: um espaço de jogo.....	70

3.3.4.	A Educação Física que não conta para a média.....	72
<b>4.</b>	<b>Atividade de intervenção na comunidade escolar .....</b>	<b>75</b>
4.1.	Conceptualização .....	75
4.2.	Operacionalização.....	77
4.3.	Análise .....	78
<b>5.</b>	<b>Atividades de integração no meio .....</b>	<b>81</b>
5.1.	Estudo de caso: uma dinâmica de grupo.....	81
5.1.1.	Enquadramento da problemática .....	81
5.1.2.	Processo & metodologia.....	84
5.1.3.	Reflexão final .....	87
5.2.	Atividade de extensão curricular .....	89
5.2.1.	Conceptualização.....	89
5.2.2.	Operacionalização .....	91
5.2.3.	Análise.....	92
5.3.	Direção de turma.....	95
<b>6.</b>	<b>Atividades de natureza científico-pedagógica.....</b>	<b>99</b>
6.1.	Ação científico-pedagógica coletiva: Dinâmica de grupo vs individualidade.....	100
6.1.1.	Conceptualização.....	100
6.1.2.	Operacionalização .....	101
6.1.3.	Análise.....	103
6.2.	Ação científico-pedagógica individual - Interdisciplinaridade: operacionalização nos desportos individuais .....	105
6.2.1.	Conceptualização.....	105
6.2.2.	Operacionalização .....	107
6.2.3.	Análise.....	110
<b>7.</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>113</b>
<b>8.</b>	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>117</b>

<b>9. Anexos .....</b>	<b>123</b>
------------------------	------------

## Índice de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
AEC	Ação de extensão curricular
ANCP	Atividades de natureza científico-pedagógica
DT	Diretor de turma
EF	Educação Física
ESJM	Escola Secundária Jaime Moniz
PA	Plano anual
PdA	Plano de aula
PL	Prática letiva
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RAM	Região Autónoma da Madeira
UD	Unidade Didática

## Índice de quadros

Quadro 1: Sistematização de propostas interdisciplinares no âmbito dos Desportos Individuais.....	104
---	-----

## Índice de anexos

Anexo I – Mapa de instalações .....	123
Anexo II – Plano anual de turma 12º05 .....	124
Anexo III – Plano anual da turma 12º03.....	125
Anexo IV – Planos de aula .....	126
Anexo V – Instrumentos de observação .....	136
Anexo VI – Quadro de avaliação na disciplina de Educação Física .....	138
Anexo VII – Cartaz da atividade de intervenção na comunidade escolar .....	139
Anexo VIII – Identificação da atividade de intervenção na comunidade escolar.....	140
Anexo IX – Certificado entregue aos alunos colaboradores na atividade de intervenção na comunidade escolar .....	142
Anexo X – Identificação da ação de extensão curricular.....	143
Anexo XI – Identificação da atividade científico-pedagógica individual .....	144
Anexo XII – Resumo da ação científico-pedagógica individual .....	145
Anexo XIII – Poster da ação científico-pedagógica individual.....	146
Anexo XIV – Identificação da ação científico-pedagógica coletiva .....	147
Anexo XV - Cartaz de divulgação da ação científico pedagógica-coletiva .....	148
Anexo XVI - Programa da ação científico pedagógica-coletiva .....	149
Anexo XVII – Resumo da ação científico-pedagógica coletiva.....	151



*Se a educação é mediação no seio da prática social global, se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (Saviani, 2008, p. 143).*



## 1. Introdução

A Educação Física (EF) protagonizou um grande salto evolutivo no final do século XX, quando incorporou alguns parâmetros normativos e procurou organizar a sua área de estudos e formação profissional. Esta mudança veio provocar um desenvolvimento da profissão e da área do conhecimento da EF, promovendo uma perspectiva de formação mais abrangente, em que se formavam profissionais para intervir quer no meio escolar, quer em contextos fora deste. Perante o facto apresentado, é possível considerar este progresso histórico como um fator determinante no processo evolutivo da formação de professores de EF (Benites, Neto & Hunger, 2008).

No âmbito de intervenção da EF, especificamente, têm surgido discussões consideráveis no que respeita ao formato da formação superior. Uma das principais questões diz respeito à interrogação sobre quais os saberes a serem abordados nos diferentes contextos de formação de docentes, perante uma vasta diversidade de conhecimentos, habilidades e competências. Todavia, o processo de transformação e construção desse leque de saberes não tem que ser estanque no percurso académico do docente, devendo progredir na ação profissional do agente educativo (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014).

Neste sentido, verifica-se no contexto da formação de professores uma pluralidade de saberes, que remete para uma importante reflexão sobre a relação entre a dimensão inicial da formação e a atuação profissional docente. Nesta reflexão, é possível problematizar acerca da transferibilidade de conhecimentos e competências entre uma fase e outra. É inevitável incidir na ação pedagógica dos professores quando se tentam aprofundar as análises sobre esta dinâmica do saber, evidenciando-se dois grandes saberes: os saberes para ensinar e os saberes a serem ensinados (Martiny & Gomes-da-Silva, 2014).

Perante esta constatação, surge a questão paradigmática acerca do tipo de professor que se pretende formar, para dar respostas aos alunos de hoje e aos ensinadores de amanhã. Quando se verifica um processo evolutivo em torno da disciplina de EF, em torno da escola e da sociedade, torna-se imperativo que a formação de professores acompanhe esta linha de progressão, pois os alunos que hoje se encontram no meio escolar, certamente, pouco têm em comum com os seus antecessores.

O ensino não é somente complexo, como também se desenvolve em contextos diversificados e dinâmicos. Nesta lógica, os professores, nomeadamente de EF, necessitam abordar uma grande variedade de conteúdos com um vasto leque de alunos (com diferentes idades, géneros, etnias, culturas, habilidades e experiências), isto em contextos dinâmicos e com quantidades variáveis de apoio. Face a este panorama, exige-se do professor um estudo e conhecimento do contexto, bem como a integração desta informação nas práticas pedagógicas (Rink, 1997; Marcon, Graça & Nascimento, 2013).

A atuação do professor de EF caracteriza-se como multidimensional, complexa e imprevisível, onde uma simultaneidade de situações compostas por uma dinâmica própria exigem do agente educativo respostas adequadas às características circunstanciais e incertas do contexto. Deste modo, a capacidade de conhecer e ajustar a intervenção às características da conjuntura em causa adquire, hoje, um carácter tão imprescindível como uma das componentes específicas da base de conhecimentos para o ensino, integrada na formação de professores de EF (Marcon et al., 2013).

Uma vez que o conhecimento e capacidade de se articular ao contexto provêm do contacto, das experiências refletidas e da relação direta com diferentes dinâmicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, o estágio pedagógico surge como uma janela de oportunidade para vivenciar e protagonizar uma determinada realidade. Num ambiente aberto, complexo, dinâmico e multifacetado, o estágio pedagógico constitui um espaço de aula-laboratório de onde resultam experiências que necessitam ser refletidas, no intuito de emergir um conhecimento que envolve situações reais presenciadas (Perrenoud, 2002; Martiny & Gomes-da-Silva, 2014).

As experiências vivenciadas pelo professor, e a forma singular como este as interpreta e reflete, apresentam uma contribuição significativa para a construção de um conhecimento processual importante na sua intervenção. Na ação de conceptualização e operacionalização de situações de aprendizagem adequadas, é fundamental a capacidade de traduzir e adaptar os conteúdos da matéria de ensino ao tipo de alunos a que se dirige, considerando assim todas as limitações e variáveis contextuais. Assim sendo, o conhecimento pedagógico do futuro professor não se pode restringir às unidades curriculares da didática, da pedagogia ou metodologia do ensino (Ramos, Graça & Nascimento, 2008; Marcon et al., 2013).

É nesta dinâmica, que o EP, enquanto espaço de desconstrução e construção de aprendizagens e competências relacionadas à docência, proporciona a oportunidade de adquirir saberes pedagógicos e mudanças, quer nas estruturas conceituais retidas, quer nas concepções de ensino (Freire, 2001). À luz de um percurso de solicitações realizadas ao longo deste processo, o estágio pedagógico apresenta-se como a continuidade da prática de sentir, pensar, agir e refletir, conduzindo os professores estagiários a novos conhecimentos e competências.

Face a este enquadramento, a construção de um relatório crítico e reflexivo, torna-se um elemento imperativo na exposição do conhecimento e competências desenvolvidas em contexto real do estágio. Assim sendo, pretende-se sistematizar não só as várias atividades que integraram o estágio pedagógico, mas também todos os processos de pré-impacto e pós impacto das mesmas, e ainda as competências e capacidades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo. Nestes moldes, a produção do relatório não se poderá limitar a um mero relato dos eventos protagonizados, mas um testemunho reflexivo e revelador de uma capacidade de investigação e originalidade nos domínios da EF.

Nesta perspetiva, a estruturação de um documento desta natureza, deve ser capaz de expressar, de uma forma harmoniosa e encadeada, o sentido de aprendizagem e de superação permanentemente vivenciado ao longo do estágio pedagógico. Neste sentido, a organização do presente relatório procura uma lógica iniciada por um enquadramento do estágio em EF, contemplando posteriormente a gestão do processo ensino-aprendizagem, e culmina com as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Na abordagem dos conteúdos acima referidos, é solicitado ao professor estagiário que seja capaz de analisar um conjunto de conceitos e instrumentos, de refletir sobre as problemáticas encontradas ao longo do estágio pedagógico, bem como evidenciar as experiências que se demonstraram mais marcantes neste processo. Perante estas intenções, é perceptível o caráter singular e particular do relatório de estágio, já que se tratam de experiências e reflexões vivenciadas na primeira pessoa. Num processo tão peculiar, a interpretação e conseqüente reflexão sobre a experiência pedagógica e a interação entre o ensino e a aprendizagem, surgem como principal fenómeno de todo o processo.



## **2. Enquadramento do estágio pedagógico**

### **2.1. O estágio pedagógico**

#### **2.1.1. Expetativas para o estágio pedagógico**

No âmbito de uma experiência ou processo é construída uma imagem algo incerta, pouco clara de expetativas e representações do fenómeno em questão que, posteriormente se vão alterando e diluindo na interação com o conjunto de contextos envolventes. Assim sendo, é perceptível o carácter dinâmico do estágio pedagógico, bem como a existência de uma decalagem entre o que é idealizado e o contacto com a dimensão real. Todavia, ao longo de todo o percurso percebe-se que mais do que avaliar o que foi realizado, importa sim as construções que resultam da análise desse mesmo percurso.

A principal e grande expetativa em torno do estágio pedagógico prendia-se com o facto de este vir a ser uma experiência extremamente marcante e significativa na vida académica, profissional e pessoal de qualquer pessoa. No papel de professor está também o indivíduo com um percurso biográfico que carrega vivências e valores que atuam como um filtro na interpretação das experiências ao longo do processo (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010). Contudo, o envolvimento protagonizado num estágio desta dimensão, nomeadamente num processo pedagógico com uma interação sistemática, num contexto com um conjunto de indivíduos com dificuldades e potencialidades distintas, atribui a toda esta experiência uma expressão muito valorativa.

Na base das expetativas do estágio pedagógico surgia, ainda, a importância que este evento apresenta na consolidação das aprendizagens e conhecimentos que vêm sendo adquiridos no percurso de formação académica. A transição de um plano predominantemente teórico para uma dimensão de carácter prático exige muito mais do que aplicar constructos teóricos, pois na dimensão real surgem as adversidades, a necessidade de conhecer o contexto e adequar as decisões tomadas, que alimentam as dúvidas e incertezas inevitáveis (Teixeira, 2013).

Nesta perspetiva, iniciou-se o estágio pedagógico com um conjunto de dúvidas e incertezas, em que algumas seriam, certamente respondidas pelo desenvolvimento da prática, e outras ficariam por responder. Da mesma forma, surgiram outras questões que

terão resolução em outros processos, fomentando um sentido de formação contínua na procura de instrumentos mais eficazes e soluções mais adequadas. Esta reconstrução da experiência resulta não só da interação professor-aluno, como da, aluno-professor, na medida em que se verifica uma aprendizagem mútua. É nesta dialética que reside a beleza do ensinar e aprender.

Aliadas a este conjunto de expectativas, surgiu um sentido de responsabilidade quer antes, quer durante todo o processo de estágio, na medida em que a aprendizagem dos alunos estava dependente da atuação e intervenção desenvolvida. A necessidade de responder às necessidades e potencialidades dos alunos estabelecia um comprometimento com a função a desempenhar. Se por um lado, esta sensação era caracterizada pelo receio de não corresponder, pela incerteza e algum desconforto emocional, por outro evidenciava-se um enorme desafio e uma oportunidade de adquirir competências estruturantes na continuidade deste processo de formação.

Apesar da carreira de professor de EF não se apresentar como ambição central ao longo do percurso de formação, o carácter multifacetado e a pluralidade de saberes inerentes a esta experiência fomentaram uma enorme sede de aprender e crescer, ensinando. Neste sentido, expectava-se do estágio pedagógico, um espaço de aquisição de saberes e reflexão de problemáticas contextualizadas num sistema concreto, passíveis de serem transferidos para outras áreas de intervenção.

### **2.1.2. Objetivos do estágio pedagógico**

No processo de estágio está definido um conjunto de objetivos que representam aquilo que é esperado do professor estagiário face às constantes solicitações que são efetuadas ao longo de todo o ano letivo, não se limitando à prática letiva desenvolvida, mas também a todo o exercício de reflexão, pesquisa e olhar crítico que integra a elaboração do relatório de estágio. Deste modo, o estágio pedagógico não é apenas um espaço de consolidação e aplicação de competências, como ainda um contexto de diálogo, de experiência refletida, de busca pela eficácia dos processos pedagógicos e qualidade da educação (Batista, Pereira & Graça, 2012).

Na complexidade inerente ao estágio pedagógico, espera-se que o professor estagiário seja capaz de compreender e aplicar os conhecimentos e competências adquiridos, a fim de responder a problemas e a novas situações, no âmbito da atividade física e desportiva, decorrentes do sistema educativo, bem como aprofundar e integrar novos constructos e estratégias, lidando com questões complexas, nos domínios da EF. Assim sendo, é esperada uma atitude de elevada responsabilidade social e de cidadania na gestão dos processos pedagógicos e orientação das atividades físicas desportivas, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida, a saúde e o gosto pela prática regular dos jovens.

A dimensão social do estágio pedagógico, nomeadamente na interação com os alunos, exige do professor estagiário uma capacidade de comunicação (escrita, verbal, corporal e emocional) clara e objetiva. Quando se solicita um determinado comportamento a outra pessoa e se espera uma resposta, torna-se fundamental que a mesma seja capaz de compreender exatamente o que se pretende, sendo que para um processo eficaz é estruturante uma boa comunicação e articulação. Neste prisma, um professor deve ser um bom comunicador, não só no papel de transmissor, mas também de recetor de indicadores que permitam diagnosticar e controlar a aprendizagem dos seus alunos, ajustando a sua intervenção sempre que necessário.

É nesta conceção que o professor não se apresenta como um mero transmissor de conhecimento, mas um dominador e possuidor de metodologias e instrumentos que lhe permitam, de forma rentável, desenvolver capacidades e potencialidades presentes nos seus alunos. Assim sendo, as atividades do estágio pedagógico devem procurar que o professor estagiário assuma uma posição de produtor e não de reproduzidor, colocando ao serviço da sua função docente os instrumentos e métodos que possui.

Neste sentido, é esperado que o professor estagiário encare o processo pedagógico no seu carácter dinâmico, procurando dar respostas contextualizadas aos problemas que surjam e desenvolver as capacidades e potencialidades dos alunos de forma tão personalizada quanto possível. Este tipo de processo requer um envolvimento permanente do professor estagiário através de uma metodologia de diagnóstico, prescrição e controlo, desvinculando-se da aplicação de padrões rígidos e estanques às características do contexto pedagógico.

Ao longo do estágio pedagógico é desenvolvido um conjunto de atividades ao nível dos diferentes âmbitos da função docente, nomeadamente a prática letiva, que se configura como o processo mais envolvente e contínuo no decorrer de todo o estágio. Todavia o acompanhamento sistemático da direção de turma surge também como uma atividade preponderante e de extrema riqueza no seio deste processo de estágio, bem como a produção científico pedagógica resultante das atividades científico-pedagógicas que exigem um grande envolvimento, sentido de investigação e busca de conhecimento. As atividades de intervenção no meio e na comunidade escolar são também atividades pontuais que se integram como componentes do estágio. Contudo, o ênfase da expressão de cada uma das atividades está dependente das características do contexto envolvente.

Face ao exposto, torna-se perceptível a configuração geral deste estágio pedagógico, assim como os objetivos que se pretendem atingir neste espaço de lecionação, de reuniões, de desenvolvimento de atividades, de diálogos formais e informais, de interação, de tarefas no âmbito da direção de turma e reflexão na e sobre a prática desenvolvida. É este espaço real de exercício que se torna essencial na construção de novos entendimentos e desenvolvimento de competências de foro profissional e pessoal que não se esgotam na carreira docente.

### **2.1.3. Potencialidades e dificuldades**

A natureza ecológica e multicontextual do estágio pedagógico sugere um potencial de desenvolvimento que deriva da diversidade de contextos e situações que têm lugar ao longo de todo o processo, estabelecendo múltiplas interações em torno do professor estagiário. Por conseguinte, a multiplicidade de variáveis e interferências, no seio do microsistema escola e de outros sistemas, requer uma compreensão profunda da verdadeira complexidade do aprender a ensinar (Fernandes, 2003; Alarcão & Tavares, 2013).

A riqueza e intensidade das aprendizagens que acontecem nesta etapa de formação, permitem que o professor estagiário construa o seu reportório de competências e conhecimentos de uma forma mais rápida e mais intensa do que em outra etapa do seu desenvolvimento profissional (Caires & Almeida, 2003). Ainda que o estágio pedagógico se apresente como um período singular e significativo na vida pessoal e profissional de

qualquer professor, este não deverá ser impeditivo de uma continuidade na exploração e realização de pequenos ensaios rumo à edificação de uma intervenção mais eficaz.

A experimentação constante e a interação dialogante e reflexiva com a própria ação concedem uma leitura e identificação das exigências, dificuldades e desafios inerentes à prática docente, assim como as limitações e potencialidades do professor estagiário que devem ser equacionadas numa intervenção consciente e eficaz. O envolvimento num conjunto de funções e atividades a desenvolver ao longo de todo o processo de estágio encerra diversos problemas e desafios que solicitam ao professor uma capacidade de articulação e resposta, colocando assim níveis de exigência e reflexão bastante elevados (Caires & Almeida, 2003).

O caráter diverso de desafios e exigências neste quadro de iniciação à prática docente reside nas planificações das aulas, no falar para a turma, no desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino e no domínio dos conteúdos/matérias a lecionar. A familiarização com os programas de ensino, a gestão do tempo e organização das aulas, a promoção e avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como o conhecimento da dinâmica do grupo-turma e dos seus diferentes ritmos de aprendizagem expressam com facilidade a quantidade de variáveis presentes no quotidiano docente. No entanto, a panóplia de atividades, práticas e interações que se apresentam surgem como um motor de desenvolvimento, promovendo uma atuação progressiva em eficácia, em versatilidade e espontaneidade quer do ponto de vista profissional, quer na dimensão pessoal do professor estagiário (Caires & Almeida, 2003).

Neste quadro, todos os desafios e dificuldades presentes no decorrer do estágio pedagógico colocam-se como potencialidades, na medida em que a procura de respostas e soluções são também potenciais aprendizagens. A perceção do processo, no seu momento inicial, muito difere da vivência e leitura final de todo o percurso, em que o nervosismo e ansiedade dão lugar a intervenções cada vez mais autónomas e eficazes, e se transita para problemáticas mais complexas. Se numa fase embrionária do estágio as dificuldades residem, predominantemente, no “falar em público”, no contacto com a turma, quando se transita para uma etapa mais avançada, as questões que então se colocam são de cariz científico associadas às tarefas de ensino.

No entanto, sendo esta uma vivência muito singular e individual, as dificuldades e potencialidades residem no seu protagonista, por isso o estágio pedagógico apresenta

significados e aprendizagens distintas para cada professor estagiário. No âmbito deste estágio, um dos principais obstáculos identificados remeteu para a gestão do tempo de aula e transições entre tarefas, configurando-se um problema recorrente, que solicitou a utilização e experimentação de diversas estratégias em diferentes situações e consequentemente uma análise e reflexão do efeito das mesmas.

Numa outra dimensão das dificuldades sentidas evidenciaram-se problemas na abordagem dos conteúdos de algumas matérias de ensino, nomeadamente no que respeita às atividades rítmicas e expressivas, algo que será refletido na construção deste relatório. Contudo, este foi também um obstáculo que exigiu uma capacidade analítica e reflexiva face ao problema sentido, e um progressivo crescimento no âmbito das aulas lecionadas.

À luz deste processo pedagógico, é evidente a lógica potencial do quotidiano do estágio pedagógico, isto enquanto espaço real de problemas e descoberta de novas e melhores respostas, por meio de uma reflexão/sentido críticos, que se vão traduzindo em ganhos de competência e melhor capacidade de intervenção. A criação de espaços de decisão e a articulação entre a prática reflexiva e uma intervenção pedagógica a caminhar para a autonomia, criam condições potenciais para que o professor estagiário se transforme num consumidor crítico e produtor criativo dos seus conhecimentos e competências (Vieira, 2009).

## **2.2. A escola secundária Jaime Moniz**

No intuito de compreender as dinâmicas proporcionadas pelo estágio pedagógico torna-se fundamental caracterizar o contexto real que envolveu e acolheu todo o processo. Ainda assim, foi necessário desenvolver um conhecimento prévio das possíveis realidades em que poderia decorrer toda a prática de estágio, para que o procedimento de opção da escola acolhedora fosse consciente e ao encontro das expectativas estabelecidas. Neste sentido, as problemáticas e consequentes aprendizagens decorridas derivaram das solicitações proporcionadas pela escola em que se desenvolveu o estágio, sendo este um fator bastante influenciador no decurso da formação docente.

Apesar deste parecer um simples aspeto, demonstra-se uma questão de alguma complexidade no centro do processo, visto que a escola representa uma instituição com

uma estrutura física e organizacional própria. Deste modo, os órgãos de gestão, as estruturas pedagógicas, os recursos espaciais e materiais estabelecem toda uma sinergia promovendo a instituição como uma estrutura funcional, em que todos os colaboradores e agentes envolvidos devem atuar em consonância com a visão e dinâmica organizativa. Assim sendo, os professores estagiários devem procurar identificar-se com as ideias e com a missão da instituição em que irão atuar, sendo este um processo que estará sempre presente, quer na carreira de docente, quer no âmbito de outro contexto profissional.

Neste enquadramento, o projeto educativo e o regulamento interno surgem como fontes importantes na obtenção de informações a considerar ao longo do período de estágio, não só no sentido de compreender a dinâmica funcional da escola, mas também no intuito de realizar um diagnóstico e identificar as especificidades do contexto e dos seus alunos. Este conhecimento intrínseco e interesse na instituição em que se desenvolve a prática docente apresenta ainda outra potencialidade, nomeadamente a capacidade de analisar criticamente as questões funcionais da escola, participando e colaborando na otimização e rentabilização dos processos. Para tal, é fundamental que o professor seja conhecedor da estrutura e da sua dinâmica, pois não é possível criticar ou desenvolver uma opinião fundamentada se este não se encontra envolvido e familiarizado com os processos.

Ao longo do estágio pedagógico esta foi uma questão que foi observada, principalmente através da presença nas reuniões protagonizadas pelo grupo de Educação Física da escola secundária Jaime Moniz (ESJM). Neste sentido, a participação sistemática, nas reuniões do grupo disciplinar apresentou-se como um espaço de conhecimento e familiarização com a instituição escolar, mas sobretudo como uma oportunidade de reflexão e aprendizagem. Este tipo de participação, ainda que passiva, permitiu não só tomar conhecimento do que se passa no seio de um grupo disciplinar, como também da micro organização funcional e das sinergias que são necessárias para produzir decisões e ocupar um espaço de colaboração na macro estrutura da escola.

Para além destes momentos de carácter periódico, a reunião de âmbito geral realizada antes de iniciar o ano letivo com a direção da escola e toda a comunidade docente, mostrou-se uma ocasião preponderante na transmissão dos objetivos e expectativas do conselho pedagógico para o ano escolar que se avizinhava. Este primeiro

encontro possibilitou a consciencialização da dimensão e do posicionamento da ESJM no contexto das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Nesta perspetiva, a ESJM, sendo a escola mais antiga da RAM, apresenta uma visão que assenta nos pilares da tradição e da inovação, pretendendo garantir uma formação integral, assegurando aos seus alunos uma plena integração, e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania. Numa perspetiva de formação integrada e cultural, a escola apresenta um conjunto de clubes e projetos que se enquadram no âmbito das atividades de complemento/enriquecimento curricular. À luz desta filosofia de educação, o principal objetivo da instituição passa por preparar os seus alunos para o ingresso no ensino superior.

Face à visão e missão apresentada no projeto educativo, é possível compreender que a ESJM apresenta uma comunidade estudante muito específica, em que se integram apenas alunos do ensino secundário. Este caráter particular da escola potencia uma dinâmica própria, observando-se nos alunos determinados comportamentos que representam o processo de socialização que se verifica no contexto escolar. Nesta perspetiva, esta análise permite compreender algumas das motivações e expectativas dos alunos, bem como identificar eventuais situações que necessitem de intervenção.

No âmbito das aulas de EF, os recursos espaciais e materiais apresentam uma importância particular, quer pela potencialidade do espaço físico que podem apresentar, quer pela dinâmica de gestão e acesso às instalações. Neste sentido, a ESJM conta com uma diversidade de instalações desportivas com ótimas condições e grande potencialidade para a sua utilização, nas quais se identificam: um campo de futebol de relva sintética, um campo polidesportivo, um pavilhão gimnodesportivo, uma piscina e um ginásio.

Para além da diversidade, o esquema de rotação de instalações (ver anexo I) estabelecido permite que cada turma desenvolva as suas aulas de EF em todos os espaços, em alguns mais do que uma vez, nomeadamente no caso da piscina, do pavilhão e do campo de futebol, que ao ser rentabilizado em quatro espaços, permite que quatro turmas tenham aula simultaneamente na mesma instalação. O mesmo acontece na piscina e no pavilhão que são ocupados por duas turmas no sentido de otimizar toda a potencialidade da infraestrutura desportiva.

Deste modo, a importância de compreender a dinâmica de funcionamento e rotação de instalações reside no sentido de equacionar e rentabilizar todo o processo de planeamento e periodização da atividade letiva da turma. Contudo, esta surge, apenas, como uma variável entre tantas outras que influenciam o processo, não se devendo privilegiar um padrão de ensino massivo que limite os seus conteúdos às características do espaço físico envolvente. Assim sendo, cabe ao professor encontrar na instalação que dispõe toda a potencialidade e equacionar diversas estratégias que permitam rentabilizar e esgotar ao máximo todas as capacidades do espaço físico. Apesar de esta ser uma tarefa potencialmente desenvolvida com a experiência, o estágio pedagógico é também uma oportunidade para a realização deste exercício reflexivo e para a experimentação de determinadas situações passíveis de serem controladas pelo professor estagiário.

Ainda que na ESJM a qualidade e variedade das instalações desportivas e materiais seja uma realidade, é importante ter a consciência que em outros contextos escolares da RAM podem não se apresentar as mesmas condições. No entanto, na ausência de excelência nas condições das instalações desportivas o professor deve ser capaz de proporcionar experiências ricas e variadas, mesmo que a sua tarefa seja dificultada. Neste sentido, procurou-se desenvolver algum material alternativo no intuito de proporcionar essa experiência e de enriquecer a quantidade e a diversidade do material disponível.

Após todo o enquadramento apresentado acerca da ESJM, é perceptível que esta foi uma instituição, que pelas suas características e especificidades, proporcionou uma experiência rica e marcante da qual derivou aprendizagens estruturantes, não só para uma carreira na área do ensino da EF, mas para outro tipo de intervenção também. A realidade presente nestes alunos do ensino secundário, constituiu uma dinâmica de ensino-aprendizagem muito peculiar, em que a complexidade das situações de aprendizagem evoluía facilmente com a interpretação que os mesmos atribuíam, aquando da realização das mesmas.

Numa dimensão paralela ao ensino dos conteúdos técnicos, esteve um processo de socialização extremamente interessante e com uma diversidade de interações protagonizadas pelas diferentes motivações e formas de estar dos alunos, que se apresentam numa idade crítica na progressão da sua maturidade. Esta realidade, protagonizada pelas características do contexto envolvente, possibilitou aprendizagens

mútuas, ou seja, não foram apenas os alunos que desenvolveram aprendizagens, pois o processo de ensino-aprendizagem é também um processo social e interativo, o que resulta em aprendizagens bastante significativas por parte do professor e neste caso pelo professor estagiário.

### **2.3. Duas turmas: duas realidades**

Uma das realidades da carreira docente é a intervenção do professor se estender a mais do que uma turma ao longo de um ano letivo. Neste sentido, o docente depara-se com a necessidade de gerir diferentes processos de ensino-aprendizagem de forma simultânea, em que cada grupo apresenta as suas especificidades e dinâmica própria. Esta realidade configura na ação do professor, uma necessidade de se desdobrar e reconstruir a sua intervenção, em função das características e dos problemas presentes no decorrer de cada um dos processos pedagógicos.

Num contexto tão rico em diversidade, como o meio escolar, as turmas apresentam dinâmicas funcionais que as distinguem umas das outras. Alguns dos fatores que proporcionam esta diferenciação advêm das motivações e aspirações dos alunos que constituem a turma, bem como das sinergias e interações que estabelecem na sua relação grupal. Perante realidades que poderão ser mais ou menos distintas, o mesmo indivíduo e agente educativo terá que estudar e compreender as dinâmicas com que se depara e ajustar a sua intervenção no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem rentável e eficaz (Darido, Galvão, Ferreira & Fiorin, 1999).

No entanto, é importante realçar os custos inerentes à necessidade de coordenar diferentes programações e intervenções em diferentes turmas, nomeadamente quando um professor leciona duas aulas consecutivamente encarando realidades completamente distintas. O desgaste implicado nesta dinâmica reforça a importância de haver tempos de pausa e recuperação, assim como momentos de reflexão e comparação no intuito de identificar as características mais marcantes de cada grupo ou problemáticas em comum, permitindo uma atuação mais proactiva e um processo mais eficaz.

No âmbito do estágio na ESJM, surgiu a oportunidade de lecionar duas turmas em simultâneo (uma turma partilhada pelos professores estagiários e a turma principal que

foi acompanhada durante todo o ano letivo), ao longo de um semestre, ocasionando uma experiência mais desgastante, mas mais próxima da realidade da carreira docente. A prática letiva, decorrendo em dois processos pedagógicos simultâneos, solicitou um redobrar de recursos e envolvimento, promovendo a criação de dinâmicas e intensificação do ato de ensinar e aprender do estágio pedagógico. Esta oportunidade resultou num estímulo determinante para o aumento da plasticidade e versatilidade na intervenção enquanto docente, promovendo um olhar profundo sobre duas realidades distintas.

A riqueza desta experiência apresentou um caráter ainda mais marcante, visto que as duas turmas apresentavam dinâmicas muito diferentes, solicitando formas de estar e intervir, também diferenciadas. Enquanto uma das turmas demonstrava uma forma de estar mais tranquila e um nível de proficiência regular que permitiam a operacionalização de aulas com solicitações ricas, diversificadas e harmoniosas, a outra turma caracterizava-se por uma dinâmica muito peculiar e distinta. Exteriorizava grande energia e agitação no seu comportamento e forma de estar nas aulas, estabelecendo um grande potencial e disponibilidade para a realização das tarefas de aula e simultaneamente uma irregularidade na sua postura coletiva. A conduta imprevisível desta turma tinha a capacidade de resultar em aulas extraordinárias e com grande dinamismo, bem como em aulas menos conseguidas, sendo que a ausência ou presença de determinados elementos da turma influenciavam toda a dinâmica do grupo.

Face à descrição comparativa entre os dois grupos é possível compreender que ambas as turmas exigiam posturas e intervenções diferenciadas. No entanto, a segunda turma, pela sua grande imprevisibilidade, surgiu como um desafio distinto e bastante exigente, na medida em que exigia constantes adaptações ao planeamento efetuado para a aula. A necessidade de realizar constantes alterações no imediato e de responder à imprevisibilidade desta turma, aumentava o grau de dificuldade da intervenção, apresentando-se como um estímulo preponderante no desenvolvimento de aprendizagens robustas no âmbito do estágio pedagógico.

Deste modo, a oportunidade de lecionar duas aulas consecutivas no mesmo dia foi também uma realidade que proporcionou e que elucidou para a dinâmica de transição de uma turma para outra, com características distintas e posturas completamente diferentes. Neste sentido, surgia uma necessidade de reestruturação do professor enquanto indivíduo, para iniciar a aula seguinte, o que se tornava muito desgastante, como todos os processos

de metamorfose eventualmente o serão, mas ao mesmo tempo muito interessante do ponto de vista da experiência enquanto professor. Nesta perspectiva, é de questionar o custo inerente a um horário com seis ou mais turmas, bem como a capacidade de dar uma resposta eficaz face a diversos processos de aprendizagem em simultâneo.

Nesta lógica, torna-se pertinente refletir sobre as exigências que o ensino coloca ao professor, bem como sobre a capacidade que a formação de professores apresenta em dar respostas a este tipo de necessidades, pois o que está em causa não se prende apenas com fundamentos técnicos, mas também com processos de interação humana e relação emocional. Nesta linha de pensamento, espera-se que o processo educativo seja entendido na sua dimensão complexa e criativa, e que os docentes se apresentem críticos sobre a sua intervenção e papel na educação, assumindo um comprometimento com a sua função (Silva dos Santos, 2005).

No sistema educativo que hoje se vive, assiste-se a um processo de transformações profundas e aceleradas em que a educação surge como um elemento que estabelece as relações do homem com a sociedade, disseminando os saberes socialmente produzidos (Silva dos Santos, 2005). No entanto, a presença de diferentes realidades num meio escolar comum, é representativa da singularidade e unicidade do indivíduo, em que os educandos não podem ser reconhecidos como folhas de papel em branco, pois estas pessoas apresentam uma experiência e uma capacidade de pensamento que deve ser considerada (Sampaio, Socorro dos Santos & Mesquida, 2002; Storti, 2010).

### **3. Prática letiva**

#### **3.1. Conceitos e instrumentos em análise**

##### **3.1.1. O planeamento: um processo de construção**

O ato de planear pressupõe uma intencionalidade na ação de quem planeia, considerando um fim e um conjunto de transformações necessárias para atingir o resultado pretendido. Assim sendo, é fundamental agir de uma forma orientada e sistemática, identificando e recorrendo aos meios mais rentáveis e eficazes para construir o caminho até à meta estabelecida. Todavia, o planear não se pode limitar a um produto da prática pedagógica, sendo expresso em planos de aula estanques e descentralizados da visão do processo. O planeamento não é uma tarefa mecânica para cumprir um ritual de formalidade, mas sim uma ação intencional que utiliza uma metodologia própria e coerente (Bossle, 2002).

A complexidade do planeamento surge associada ao dinamismo que este encerra, ou seja, advém da dificuldade em seguir um caminho sinuoso e pejado de alternativas, que requerem decisões imediatas ou com repercussões a longo prazo, sem nunca se perder deste trilho. Neste processo encontram-se diversas questões que se centralizam na evolução do sucesso do planeamento, nomeadamente até onde é possível chegar, face ao ponto de partida e aos meios e recursos disponíveis. Neste sentido, o que está em causa é a realização de um diagnóstico que deve ser preciso, considerando o maior número de variáveis possível, e consciente, na medida em que é determinante conceber o ponto de chegada numa linguagem comportamental através dos comportamentos que se pretendem ver induzidos.

Após o estudo profundo e interpretação do ponto de partida e projeção daquilo que se entende pelo possível ponto de chegada, surge o processo mais exigente. O caráter dinâmico do planeamento não permite que a leitura e interpretação seja estanque ao momento inicial, pois a construção do caminho requer constantes decisões que podem comprometer o resultado final. Todo este procedimento diz respeito às solicitações e consequentes transformações que permitem garantir o sucesso do planeamento. Contudo, a linearidade não caracteriza esta progressão, que remete para um ambiente de incerteza e instabilidade, face a fatores que não são controlados.

Nesta perspetiva, é função do professor dominar meios e instrumentos que permitam a minimização do grau de incerteza na sua prática pedagógica, controlando um maior número de variáveis que lhe forneçam informação determinante para tornar o seu poder de decisão mais preciso. É o agente educativo, que consegue dominar um maior número de fatores, que dispõe de mais indicadores para compreender e controlar o fenómeno transformador que é o processo de aprendizagem.

A gestão deste processo, assim como qualquer outro desta natureza, induz a análise da evolução dos fenómenos comportamentais que derivam das respetivas solicitações efetuadas. Nesta dinâmica, o professor procura compreender como se comportam os diversos fatores em causa e as evoluções contraditórias existentes, de modo a estabelecer constantes ajustamentos e adaptações na construção do seu planeamento. Assim sendo, verifica-se que o planeamento no ensino é uma construção processual e progressiva, envolvendo todas as decisões e intervenções do professor, tornando-se uma tarefa constantemente presente no seu quotidiano, sem períodos ou momentos previamente estabelecidos para o efeito (Bossle, 2002).

Esta perspetiva demonstra como espelho, o fio condutor do que é pretendido no processo de planeamento, sendo que a dificuldade está em estabelecer uma condução fluída e harmoniosa, projetando solicitações que respondam de forma eficaz às necessidades dos alunos. Nesta lógica, a conceptualização de um esqueleto inicial é pertinente enquanto linha de orientação, mas visto que estão em causa ritmos de aprendizagem específicos, que devem ser considerados e respeitados, a construção decorre aula após aula consoante o desenvolvimento do processo

Numa relação entre a dimensão teórica e prática, ajustada a um determinado contexto e realidade, as ações planeadas resultam de reflexões críticas e sistemáticas do próprio processo. Num ato de educação no sentido mais pleno, a organização intencional do professor deve procurar atender às necessidades que se verificam no seu quotidiano, privilegiando o envolvimento, a interação e a participação dos educandos e educadores na construção deste fazer educativo (Bossle, 2002).

No entanto, numa dimensão prática em que os problemas e interrogações são diversas e reais, a operacionalização de um processo de planeamento à luz destas conceções torna-se ainda mais complexa, nomeadamente no âmbito do processo de estágio, em que o professor estagiário procura, involuntariamente segurança e certeza, na

sua intervenção. A importância de um estágio de amadurecimento é evidente no sentido de gerir a aprendizagem de lidar com alguma incerteza e a dinâmica da prática pedagógica.

Deste modo, o período de estágio surge como uma oportunidade de desenvolver esta capacidade de gestão do processo de planeamento, que requer uma base sólida de conhecimento técnico e uma sensibilidade específica para acompanhar as aprendizagens dos alunos. Contudo, devido à flexibilidade característica da construção do planeamento e às especificidades dos contextos de ensino, torna-se pouco rentável que o professor não continue a refletir a sua prática pedagógica no intuito de otimizar a sua interpretação e compreensão dos fatores inerentes ao processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, é esperado que o professor identifique fenómenos e acontecimentos úteis, decorrentes da sua prática, que lhe permitam refletir e planear adequadamente as suas tarefas (Bossle, 2002).

### **3.1.2. O plano anual**

O desenvolvimento do planeamento apresenta elevada complexidade pela necessidade de ser contextualizado à realidade a que se dirige, respeitando as particularidades e especificidades da turma no seu todo e dos alunos que a compõem. Assim sendo, a diferenciação da atividade letiva entre turmas deve ser contemplada através de um plano anual (PA) específico de turma (ver anexo II e III), representativo de uma intervenção diferenciada, em que o critério principal no processo de seleção e operacionalização dos objetivos e matérias de ensino, reside no desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Na elaboração do PA estão presentes um conjunto de fatores, que devem ser considerados na tomada de decisão do orientador do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de otimizar todos os procedimentos. Assim, a organização do plano de turma deve ter em conta, um conjunto de parâmetros entre os quais o calendário escolar, as características das instalações disponíveis, assim como a dinâmica das condições climatéricas ao longo do ano, no intuito de rentabilizar de uma forma eficaz as variáveis em causa (Jacinto et al., 2001). As opções estratégicas no processo de ensino-aprendizagem no tratamento das diferentes matérias devem ser igualmente contempladas,

nomeadamente o tipo de solicitações que são efetuadas aos alunos em determinada fase do percurso de aprendizagem.

Para além destes elementos verificam-se outras componentes que não podem ser desvalorizadas, nomeadamente um conhecimento mais profundo e mais específico por parte do professor em determinadas matérias e uma maior dificuldade na abordagem de outro tipo de conteúdos. Esta premissa não procura valorizar uma seleção de matérias e objetivos em função do conhecimento específico do professor, mas sim a identificação de lacunas e potencialidades no orientador do processo, com o intuito de as colmatar e potenciar, respetivamente, em favor da organização do PA e da aprendizagem dos alunos.

Na contextualização do PA é importante contemplar o estágio pedagógico, pois o processo de estágio remete para um determinado estágio da formação do professor, apresentando uma dinâmica própria que influencia o desenvolvimento do planeamento em si. Neste sentido, parece que é pertinente contemplar não só a turma mas também o envolvimento do orientador do processo de ensino-aprendizagem, já que a eficácia do mesmo gira, predominantemente, em torno desta interação, que não deve ser perspectivada de forma unidirecional.

Nesta dinâmica, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) surge como elemento orientador da prática docente no âmbito da disciplina, concebendo alguns indicadores a serem refletidos e considerados na elaboração do PA. Nesta dinâmica, e atendendo ao ano de escolaridade a que se dirigia, foi realizado um levantamento das matérias em que os alunos pretendiam aperfeiçoar-se, tal como é previsto no PNEF:

*“Na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da Educação Física.”* (Jacinto et al., 2001, p.27)

Assim, como já foi referido, a seleção dos conteúdos e objetivos derivou da análise das potencialidades e capacidades dos alunos, sendo necessário em algumas das matérias recorrer às metas de ciclos de ensino de um nível de escolaridade mais baixa, no intuito de atender às necessidades específicas dos educandos. Nesta perspetiva, a avaliação inicial apresenta um papel determinante na primeira análise e interpretação das principais potencialidades e dificuldades da turma. Contudo, parece que limitar a construção do PA a um momento tão específico como este, poderá ser uma decisão precipitada.

Deste modo, optou-se por identificar e definir objetivos que direcionassem o processo de ensino-aprendizagem através da informação recolhida na avaliação inicial e continuada da turma, ao longo da prática letiva. Assim sendo, o plano de turma, foi não só baseado na avaliação inicial, como também reajustado de acordo com os dados decorrentes da avaliação contínua, procurando respeitar os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Face a este posicionamento, a construção do PA foi conduzida com a principal intenção de atribuir um sentido lógico-funcional, com a pretensão de que os objetivos e competências a desenvolver estivessem na base da criação das tarefas de aprendizagem. Deste modo, as solicitações efetuadas nas aulas nasciam de situações problema, que induzindo uma metodologia, procuravam que os alunos pudessem “jogar” dentro da própria tarefa. Esta lógica de pensamento remete para outro dos aspetos que são focados no PNEF:

*“Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.”* (Jacinto et al., 2001, p.28)

Na concretização desta perspetiva, relacionou-se quais as matérias em que os alunos pretendiam atingir maior nível de especialização e, de acordo com os dados resultantes da avaliação inicial, selecionaram-se os conteúdos e os objetivos a alcançar através do processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste âmbito foram estudadas e enquadradas as potencialidades de cada espaço da escola, no intuito de garantir a otimização dos mesmos e proporcionar uma vivência pedagogicamente rica e adequada em cada uma das matérias.

A organização lógico-funcional do PA foi desenvolvida ao longo do ano letivo com a intenção de privilegiar etapas de aprendizagem, em que cada matéria tivesse possibilidade de contemplar uma fase de aquisição e outra de consolidação/ reforço da aprendizagem, como previsto no PNEF:

*Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem*

*distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objectivos no final do ano de escolaridade. (Jacinto et al., 2001, p.28)*

Através de um ciclo lógico de diagnóstico-prescrição-controlo foram solicitados os comportamentos respetivos aos objetivos pretendidos no intuito de que estes fossem induzidos através de uma continuidade dos processos. Contudo, o que foi previsto não pretendeu atribuir igual carga letiva a todas as matérias, pois os diferentes níveis de aprendizagem apresentados nas diferentes matérias, bem como os objetivos propostos nas mesmas, não possibilitavam iguais cargas letivas.

Numa perspetiva que não compreende as matérias de ensino e os seus conteúdos como objetivos primordiais, mas sim um meio privilegiado para desenvolver as capacidades e potencialidades dos alunos, procurou-se desenvolver situações de aprendizagem coerentes com os comportamentos que se pretendiam solicitar. Deste modo, tornou-se fundamental recorrer a uma metodologia funcional baseada numa sistematização das atividades desportivas em função dos comportamentos que estas predominantemente solicitam apresentada por Almada et al. (2008).

Na orientação e construção de processos como o PA é importante que o professor seja capaz de analisar e identificar instrumentos dos quais se possa servir para tornar a sua intervenção mais rentável e eficaz. Assim sendo, o recurso a este instrumento permitiu enriquecer as tarefas de aprendizagem, bem como estabelecer uma capacidade de análise e intervenção mais fina na orientação dos processos. Deste modo, a utilização dos modelos análise simplificados, apresentados por Almada et al. (2008), veio permitir uma compreensão mais operacional dos comportamentos predominantemente solicitados em cada matéria, potenciando uma interpretação mais eficaz e uma melhor consecução dos objetivos previstos pelo PNEF.

De forma paralela à abordagem das diferentes matérias selecionadas e integrando o PA, foi também estruturada uma periodização ao nível do trabalho das capacidades motoras que procurou não só contemplar a motivação dos alunos, como também outros aspetos, nomeadamente os benefícios diretos das tarefas solicitadas. Na condução deste processo, foi possível identificar a importância e a dificuldade em coordenar as cargas inerentes às solicitações decorrentes na aula com o planeamento específico de desenvolvimento das capacidades motoras. Contudo, foi perceptível que o sucesso e

eficácia da periodização depende de diversos fatores que devem ser controlados, salientando-se a motivação dos alunos e o tempo de execução da tarefa.

Enquanto documento orientador e organizador do processo de ensino-aprendizagem, o PA apresenta-se como uma estrutura singular e particular da turma, onde se encontra contemplado não só os objetivos e o planejamento das aulas, mas também todas as estratégias e informações pertinentes e funcionais, que visem contribuir para a eficácia deste processo. Numa disciplina em que a interação com os pares é determinante para o sucesso da aprendizagem, a formação de grupos funcionais no seio da turma surge como um elemento estruturante a considerar-se no PA (Hills, 2007). Porém, nada impede que estes grupos se alterem de acordo com as situações de aprendizagem, com as matérias de ensino ou com o próprio desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A oportunidade de serem lecionadas duas turmas em simultâneo, realçou a importância de conceber uma intervenção diferenciada, de acordo com as características predominantes na turma e com a própria dinâmica que esta apresentava. Contudo, esta percepção foi adquirida quando se utilizavam situações de aprendizagem semelhantes entre as duas turmas e se verificavam evoluções distintas. O potencial pedagógico respetivo ao estágio pedagógico resulta, também, da possibilidade de experienciar, refletir a experiência e voltar a experienciar, desde que não colocada em causa a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos.

### **3.1.3. O mapa de instalações**

Na periodização da atividade letiva em EF levantam-se um conjunto de fatores que condicionam a conceptualização deste processo, nomeadamente as instalações desportivas. Ainda que o professor deva recorrer a meios para contornar as limitações e promover as potencialidades dos espaços de que dispõe, esta é uma variável que não pode ser ignorada no quotidiano do docente de EF.

Para que a abordagem das diferentes matérias de ensino não se limite a uma simples sequência concentrada de ações pedagógicas pré-definidas, é fundamental que o docente efetue um estudo profundo das instalações que dispõe e que seja capaz de identificar todo o capital presente em cada um dos espaços (ver anexo I). Através deste exercício foi possível identificar as instalações que permitiam um leque de experiências

mais globais, diversificadas e ricas em cada uma das matérias selecionadas, bem como a polivalência presente em cada um dos espaços.

Neste sentido, a alternativa reside na capacidade criativa do professor em desenvolver tarefas adaptadas à realidade do envolvimento e que possam promover solicitações determinantes no desenvolvimento dos alunos, permitindo uma continuidade das aprendizagens ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para além desta análise às instalações disponíveis, existem outras possibilidades que permitem otimizar as instalações e os recursos físicos disponíveis. A operacionalização de aulas politemáticas surge como um meio para potenciar a polivalência dos espaços, bem como proporcionar diferenciação no processo de aprendizagem. Contudo, é necessário analisar as implicações presentes na condução e orientação de aulas com estas características, nomeadamente ao nível da gestão de tempo e do controlo e avaliação de situações distintas. Assim sendo, torna-se fundamental analisar os custos e benefícios na operacionalização deste tipo de aulas, já que estas podem apresentar diferentes níveis de eficácia, nomeadamente em diferentes matérias, espaços, estando também dependente da atuação do professor.

Por outro lado, um ambiente de boa comunicação, interação e trabalho no grupo de professores de EF, é determinante na medida em que poderá conferir maior flexibilidade na utilização das instalações da escola. A coordenação de um planeamento com a periodização de outros professores de EF, que lecionam no mesmo horário, poderá possibilitar permutas nas instalações utilizadas, aumentando o leque disponível numa determinada rotação. Ainda neste enquadramento, poderão estar vagas determinadas instalações em horários coincidentes com a aula em questão, que com a devida informação ao grupo disciplinar, poderão também ser utilizadas.

Deste modo, a abordagem de uma determinada matéria não terá que ser estanque a um bloco de aulas, respetivo à distribuição a um espaço exclusivo. Num quadro de elevada complexidade e onde estão presentes diversos fatores e condicionantes, é fundamental estudar diferentes hipóteses e desenvolver alternativas rentáveis e funcionais que contribuam diretamente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a experiência proporcionada pelo estágio pedagógico estabeleceu a oportunidade de constatar uma determinada realidade e equacionar as diferentes variáveis referentes a este âmbito, contribuindo para a reflexão quem vendo sendo apresentada.

### **3.1.4. Uma unidade didática**

Uma unidade didática (UD) não é mais do que um instrumento que tem a função de organizar as aprendizagens de uma forma articulada e coerente, permitindo a construção do fio condutor que caracteriza o processo de planeamento (Carmona, 2012). Esta surge como ferramenta de orientação ou plano de atuação para o professor, e fazendo parte de um processo complexo como é o de ensino-aprendizagem, deverá apresentar um caráter flexível, passível de alterações e adaptações no decorrer das aulas.

No entanto, não é possível esquecer que a UD chega aos alunos através de um conjunto de atividades que foram projetadas de forma lógica e coerente no intuito de os proporcionar experiências ricas que contribuam para o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades (Carmona, 2012). Neste sentido, a transição de um panorama teórico para uma atuação prática surge como elemento crítico no sucesso da operacionalização da unidade didática, ou seja, a capacidade de manter um encadeamento lógico e desenvolver uma abordagem adequada na gestão e orientação das diferentes atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, esta construção deve caracterizar-se por uma estrutura funcional e integrada na realidade do processo, com objetivos precisos e coerentes, contemplando uma abordagem adequada e rentabilizando os recursos de forma ajustada. Nesta perspetiva, desenvolver uma sequência ordenada e bem estruturada de atividades não será suficiente, pois o professor terá que converter as tarefas que projetou em aprendizagens significativas para os alunos. Para tal, as práticas propostas devem ser reais e úteis atendendo ao contexto sociocultural e pedagógico específico em que se integram (Carmona, 2012).

A dimensão prática do estágio pedagógico permitiu verificar que a dinâmica presente no processo de ensino-aprendizagem nem sempre possibilita que as tarefas solicitadas apresentem os efeitos desejados, havendo a necessidade de reformular e ajustar, no intuito de reencaminhar o percurso de aprendizagem dos alunos para os objetivos pretendidos. Assim, procurou-se estabelecer, dentro de cada matéria selecionada, uma sistematização coerente com os objetivos a alcançar, criando lógicas de funcionamento entre as diferentes UD's que permitissem uma gestão e intervenção fluida.

Num leque de diversas concepções de UD é possível identificar vários aspetos em comum, contudo a necessidade de responder à realidade de um determinado contexto exige intencionalidade e funcionalidade na construção deste instrumento. No âmbito do estágio, optou-se por desenvolver uma UD por cada matéria de ensino, atendendo às especificidades dos conteúdos, objetivos e estratégias que cada uma encerra, ainda que existam aspetos comuns e complementares entre as diversas matérias. Por sua vez, esta lógica de construção das UD's não impossibilitou a criação de sinergias e articulação entre as diferentes matérias, que foram equacionadas no desenho do PA e depois operacionalizadas nas próprias aulas.

Num processo de construção realista e flexível, a UD surge então como uma ferramenta funcional capaz de orientar e situar o docente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o sentido lógico-operacional de um processo que se constrói e reconstrói deve respeitar um conjunto de fases e etapas e ser capaz de selecionar e canalizar todos recursos e meios para o sucesso da sua operacionalização (Carmona, 2012). Para tal, é fundamental estabelecer uma metodologia e um quadro de referência que garanta intencionalidade nas tarefas propostas e um conhecimento dos princípios ativos de cada solicitação efetuada (Almada et al., 2008).

A experiência desenvolvida no estágio pedagógico demonstrou que um docente não pode desenhar duas UD's iguais, pois o plano de intenções não poderá ser o mesmo quando não se dirige ao mesmo público-alvo. A necessidade de construir uma UD em realidades diferentes surge assim, como uma oportunidade de o professor diversificar os métodos e estratégias utilizadas, enriquecendo a sua intervenção pedagógica. Ao longo do processo de estágio, percebeu-se também que este é um desenho que deve ser realizado a "lápiz", ou seja, que é revisto e que é refletido aula após aula e modificado sempre que necessário, promovendo uma intervenção ativa e integrada na evolução do processo de ensino-aprendizagem.

Visto que a avaliação surge como parte integrante do processo pedagógico, torna-se fundamental que esta esteja refletida na UD, pois permite obter informação para decidir, refletir, planificar e reajustar a prática pedagógica decorrente. Deste modo, é importante que se verifique uma progressão da aprendizagem na sequência estruturada da UD, bem como os meios para que esta seja controlada e devidamente acompanhada pelo professor. A importância de estabelecer um sentido de avaliação e reflexão sobre o

processo, reside na capacidade do docente estabelecer um balanço e identificar as potencialidades e as lacunas do que foi desenvolvido, dando continuidade à formação e enriquecimento da sua prática.

### **3.1.5. O plano de aula: um instrumento operacional**

Numa hierarquização do nível de operacionalização, o plano de aula surge como o elemento mais operacional do planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a funcionalidade apresenta um lugar determinante no desenho do plano de aula (PdA). Na sua estrutura, o nível de objetividade e profundidade deve evoluir no sentido de facilitar e otimizar a intervenção do professor. Nesta perspetiva, é possível verificar um carácter singular presente na estrutura do PdA, visto que a mesma deve estar adaptada às necessidades do seu utilizador, e porque corresponde a uma situação didática específica e única (Takahashi & Fernandes, 2004).

No âmbito do estágio pedagógico, o PdA (ver anexo IV) foi um instrumento que evoluiu conjuntamente com a prática letiva (PL), indo ao encontro das necessidades que eram sentidas na gestão da aula e na orientação das tarefas de aprendizagem. Deste modo, um dos aspetos mais requisitados na consulta à estrutura do PdA aparecia associada ao situar dos tempos de aula, que facilmente resultavam em atrasos, não permitindo que o planeado fosse cumprido, ainda que tal acontecimento não constituísse, necessariamente, um problema, quando efetuado de forma consciente e com uma intencionalidade devidamente fundamentada.

De acordo com o desenvolvimento da PL e com a consequente aquisição de competências, a informação presente no PdA foi-se tornando mais operacional, já que as situações planeadas apresentavam-se bem presentes, assim como os seus objetivos e comportamentos a observar para o sucesso da tarefa. Contudo, uma das reflexões que o estágio proporcionou, prendeu-se com a necessidade de realizar adaptações no PdA de acordo com os conteúdos e matérias que estavam a ser lecionados, respeitando a dinâmica que o espaço de aula proporcionava. A instalação envolvente proporcionava dinâmicas próprias no âmbito de gestão de aula que eram contempladas no PdA, nomeadamente numa fase inicial da PL.

Apesar do PdA surgir de um ponto de vista mais operacional e imediato, este não poderá descurar a progressão e continuidade inerente à gestão do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o instrumento utilizado ao longo do estágio pedagógico contemplava uma grelha de registo (ver anexo IV), onde após o término da aula era possível realizar apreciações individuais sobre cada aluno. Estas anotações poderiam ser de diversas naturezas, desde um aspeto de evolução na aprendizagem a uma questão emocional ou social. Na utilização desta estratégia, entende-se que estão implícitos diversos benefícios, nomeadamente um acompanhamento individual e continuado dos alunos, que por sua vez permite que se estabeleça um fio condutor de aula para aula, bem como ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O PdA é então um instrumento operacional que evolui em concordância com a PL e com as necessidades demonstradas pela intervenção do professor. Esta questão fez-se sentir, no decorrer do estágio pedagógico, quando o processo de conceção e interpretação do instrumento tornou-se mais intuitivo. No contexto de um processo real, a elaboração do PdA seria mais rentabilizado, optando-se por realizá-lo num documento manuscrito, no intuito de conferir um maior aprofundamento e eliminando as limitações espaciais e organizacionais do sistema digital. Assim sendo, é esperado que a estrutura funcional do PdA evolua e se transforme, refletindo as experiências e as necessidades do orientador do processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1.6. Assistência às aulas: a observação**

O processo de observação acontece desde que o indivíduo entra no contexto escolar, acompanhando-o ao longo de toda a sua vida, permitindo a construção de representações no campo específico da sua atividade profissional (Alves, 2001). A ação profissional desempenhada pelos professores é também influenciada pelas representações que os mesmos apresentam sobre a sua função docente. Por um lado, os comportamentos profissionais que desenvolvem e que são modelados pelas normas e expectativas que a sociedade e as instituições estabelecem, e que decorrem das representações que estas têm da atividade docente, por outro, a noção de papel social que é atribuído ao estatuto socioprofissional docente (Martins, 2011).

No entanto, não é possível descorar a importância de estabelecer um sentido crítico e reflexivo em torno das representações que resultam das experiências ou daquilo que se observa. A importância de obter referências não se pode limitar a uma modelação unidirecional, escassa em reflexão e pensamento crítico, impossibilitando o professor de efetuar as suas próprias decisões. Face a esta perspetiva, nota-se que a riqueza pedagógica da observação reside na leitura, interpretação e posterior reflexão que é feita individualmente ou em conjunto.

A observação pode desempenhar um papel fundamental na melhoria da qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação, bem como um forte catalisador de mudança na escola. Ao contrário do que, por vezes, se possa pensar, a observação não se limita apenas à avaliação de desempenho e à atividade inspetiva, mas é também, um instrumento e um meio para construir e desenvolver a formação docente (Reis, 2011).

Mais recentemente, tem-se verificado uma tendência intencional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter predominantemente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Nesta perspetiva, a observação poderá ser integrada em dinâmicas colaborativas e diferenciadas, ajustadas às necessidades de desenvolvimento de cada professor, constituindo um processo privilegiado para recolher evidências que permitem tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores observados e observadores (Reis, 2011).

Neste sentido, o processo de observação surge como um instrumento ou meio, adaptado ao ambiente da ação, que permite identificar e recolher informações que posteriormente podem ser organizadas, refletidas, entendidas e relatadas. Este material informativo provém de um foco de atenção e do afinamento da observação em relação ao objetivo de quem observa. Portanto, o agente observador atribui um sentido significativo ao que assiste, inculcando-lhe um cariz intrínseco e relativo a si mesmo (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Neste âmbito, a assistência às aulas surge como uma dimensão do estágio pedagógico que constitui uma oportunidade para aprofundar a problemática complexa que é o processo de formação contínua ou inicial de professores. A interação e contacto, ainda que indireto, com experiências diversificadas é também um meio de aprendizagem

e de crescimento para os docentes, principalmente quando são processos refletidos e repensados.

No contexto do estágio, verificou-se que o feedback e o exercício de reflexão derivados da assistência às aulas, quer pelos orientadores, quer por situações de análise conjunta, quer mesmo por auto análise, demonstraram-se referências estruturantes neste processo de formação. Nesta lógica, a supervisão pedagógica surge como uma estratégia formativa, podendo ser utilizada em todas as etapas de formação de professores, desde a formação inicial à formação contínua, visando a resolução de dificuldades/problemas revelados numa das áreas da atividade profissional e a construção de soluções que os permitam ultrapassar (Martins, 2011).

Nesse sentido procurou-se que o processo de assistência às aulas estabelecesse uma relação com a PL, no intuito de não ocorrer uma observação descontextualizada dos processos pedagógicos decorrentes, ou seja, que a reflexão e o resultado deste processo tivesse um impacto positivo e direto na nossa intervenção, nas nossas aulas. Assim, mais do que definir uma metodologia ou instrumento de observação e aulas a observar, foi necessário identificar problemas e definir objetivos a serem respondidos pelas observações que posteriormente se iriam realizar.

Foram identificados um conjunto de problemas bem presentes na fase inicial do estágio, dos quais se evidenciaram: a) ausência de conhecimento específico da matéria alternativa de basebol-softbol, concretizada pela não compreensão do jogo, pela inexistência de estratégias e formas de abordagem dos conteúdos; b) dificuldades em operacionalizar situações de aprendizagem nas matérias das atividades rítmicas e expressivas pela falta de experiências; c) dificuldade na gestão e controlo do tempo de aula.

Perante estas dificuldades, definiram-se objetivos que se procuraram ver atingidos com o decorrer do processo de assistência às aulas, dando um sentido significativo nas observações realizadas:

Objetivos gerais da observação

- Diagnosticar os aspetos conceituais e as dimensões do conhecimento e da prática profissional a desenvolver e melhorar;

- Estabelecer bases e fundamentos para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- Analisar os efeitos das decisões efetuadas pelos professores e identificar abordagens alternativas;
- Promover a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades observadas no contexto de aula;
- Desenvolver e promover diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores;

#### Objetivos específicos da observação

- Estabelecer bases conceituais na lecionação de conteúdos das matérias de Basebol/ Softbol e Dança;
- Desenvolver e conceber estratégias para lecionar aulas nas matérias de Basebol/ Softbol e Dança;
- Analisar e refletir estratégias de otimização do tempo de empenhamento motor e do tempo potencial de aprendizagem nas aulas de Educação Física;
- Avaliar e identificar processos de otimização de transições e tempos de instrução de aula de Educação Física;

Com base nos objetivos estabelecidos foi possível definir uma coerência no processo de assistência às aulas, nomeadamente na escolha daquelas que se estabeleciam como potenciais pontos de observação. Contudo, a insegurança natural do início do processo de estágio promoveu uma maior densidade na fase inicial do ano letivo, sobretudo de um posto de vista informal, em que as reflexões realizadas, em conjunto e individualmente, elucidavam para questões a rentabilizar no âmbito da gestão da aula. A quantidade de variáveis, passíveis de otimização nesta fase, solicitava uma resposta mais imediata, no intuito de fomentar maior segurança e otimização nas dinâmicas de aula.

Neste sentido, a orientação e as observações conjuntas com a orientadora cooperante representaram situações de reflexão e aprendizagem muito significativas,

porque nestas surgia a possibilidade de repensar as aulas observadas de uma forma diferente, simultaneamente ao seu desenvolvimento. Esta exercitação permitia não só observar a evolução das decisões tomadas pelo professor observado, como também diferentes alternativas às mesmas, o que por sua vez enriquecia as relações a retirar de toda a aula e das próprias interações assistidas.

Na análise às observações realizadas é possível identificar eventos predominantes que podem ser relacionados com dados generalizados e apresentados pela literatura. Contudo, a complexidade e especificidade presente em cada momento de aula possibilita uma análise mais específica e não tão centrada em ideias generalizadoras. Deste modo, procurou-se utilizar instrumentos de observação (ver anexo V) com maior abertura e flexibilidade, não condicionando a recolha de qualquer aspeto observado que apresentasse pertinência em ser analisado e refletido. Esta dinâmica de observação procurou encarar a aula como um contexto privilegiado para questionar e interrogar, assemelhando-se a um espaço laboratorial que permite analisar e compreender os efeitos das decisões tomadas pelo professor (Almada et al, 2008).

De acordo com o que já foi referido é possível entender a componente de assistências às aulas como um elemento fulcral na formação de professores, quer ao longo do estágio, quer no desenvolvimento da formação contínua dos docentes. Não menos importante do que estabelecer esta ideia, é a possibilidade de poder observar e refletir outras aulas, outras abordagens, outras metodologias, outras estratégias de ensino, cruzando e discutindo perspetivas e pontos de vista enriquecedores.

No culminar do processo, constata-se que a assistências às aulas pode ser utilizada em diversos contextos e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para a problemática, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar um desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

É nesta perspetiva que se entende a formação inicial psicopedagógica dos professores passando por três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática. A teoria enforma a prática

pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina, no intuito de dar resposta aos problemas levantados na intervenção docente (Martins, 2011).

Deste modo, o processo de assistências às aulas constituiu-se como uma experiência extremamente colaborativa relativamente à PL, estabelecendo-se como feedback essencial no desenvolvimento da mesma. Nesta perspetiva, compreende-se que este é um auxiliar com grande potencial, não só para os professores estagiários, como também para a intervenção de todos os docentes. Assim sendo, a observação é um instrumento crucial para os professores, estando presente em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

## **3.2. Reflexões sobre problemáticas**

### **3.2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem**

A compreensão e reflexão da gestão do processo ensino-aprendizagem exige uma análise sucinta dos conceitos inerentes. Um breve entendimento da conceção de processo remonta para um conjunto de atuações estruturadas e organizadas que procuram alcançar um determinado fim, neste caso, desenvolver capacidades e potencialidades do indivíduo (Almada et al., 2008). Posto isto, surge a necessidade de estudar e refletir os meios e formas de atuar na gestão eficaz e rentável deste tipo de processo. Neste sentido, o estágio pedagógico demonstrou-se uma prática laboratorial capaz de proporcionar um estudo e reflexão constante, ao longo de uma vivência construída na gestão da PL, permitindo compreender causalidades e consequências do processo de ensino-aprendizagem.

Na continuidade da análise de conceitos, é importante compreender que o ato de gerir é atribuir uma intencionalidade e desenvolver um sentido coerente e fundamentado no processo em causa, no intuito de que as potencialidades e capacidades disponíveis sejam desenvolvidas, utilizando o menor custo possível para alcançar tal objetivo ou objetivos. Nesta lógica, gerir é também intervir no sentido do equilíbrio entre os custos implicados e a necessidade de condicionar o desenvolvimento do processo, de modo a que se estabeleça eficiência no mesmo e não uma série sucessiva de acasos (Almada et al., 2008).

No âmbito da complexidade de um processo como o ensino-aprendizagem seria pouco rentável estabelecer uma estrutura de gestão pouco flexível, incapaz de analisar os diversos problemas que vão surgindo e comparar as diferentes opções que se levantam, não optando de uma forma lógica e estruturada. Neste olhar em torno do processo de ensino-aprendizagem, assiste-se a um processo dinâmico e complexo em que a sua gestão não apresenta soluções taxativas, mas um conjunto de opções que quando efetuadas de forma conveniente permitem otimizar a condução e o desenvolvimento do processo (Garcia da Silva & Navarro, 2012).

A capacidade de optar pela análise de um conjunto de vias, que não têm que ser divergentes e até podem ser complementares, levando à necessidade de identificar vantagens e desvantagens de cada opção, de modo a selecionar o caminho mais conveniente, dadas as características da problemática e do contexto. Nesta perspetiva, é perceptível que na gestão da PL, a solução é um processo evolutivo e dinâmico que se vai moldando às circunstâncias e aos efeitos evolutivos tomados pelas variáveis em causa. No momento de partida, os alvos a atingir são infinitos convertendo-se posteriormente em caminhos que interagem sob diferentes formas, exigindo uma preocupação de ajustamento e de adaptação sistemática e proactiva, por parte do professor (Almada et al., 2008).

No entanto, o atual contexto educativo não permite que se permaneça no discurso, havendo necessidade de traduzir alguns destes princípios na prática pedagógica. Para tal, é fundamental uma compreensão e explicação dos fenómenos nos seus aspetos funcionais a fim de estabelecer uma atuação consciente em torno dos mesmos, respondendo ao ritmo e à violência das mudanças de um mundo sem fronteiras e com elevado nível de incerteza e instabilidade (Almada et al., 2008).

No âmbito do estágio pedagógico verificou-se a oportunidade de participar, orientar, gerir e intervir no contexto, construindo, reconstruindo e interagindo com identidades próprias, pensando e repensando nos processos. Foi perante um grupo de alunos todos diferentes entre si, com identidades próprias, que se compreendeu a complexidade e dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de valorizar a individualidade e a particularidade sem perder a visão de conjunto.

Neste posicionamento sentiu-se desde início, a ausência de respostas e soluções garantidas de estabilidade e certeza, face às problemáticas e circunstâncias que vinham

surgindo neste processo. Foi também esta incerteza “conflituosa” que solicitou uma reflexão e procura constante de meios para desenvolver as transformações pretendidas, segundo uma coerência eficiente e eficaz. A problematização das questões do quotidiano pedagógico apresentou-se como um motor propulsor da capacidade de resposta e gestão do processo de ensino-aprendizagem e da imprevisibilidade a ele inerente.

Ao longo da PL foi possível verificar que a reflexão sobre as problemáticas decorrentes e a observação e suposição de outras foram construindo uma capacidade de análise e resposta, tornando os processos de aprendizagem mais rentáveis e eficazes. Com o evoluir do processo evoluíam os problemas e conseqüentemente as aprendizagens, sendo possível verificar questões de diferentes profundidades e com determinadas especificidades. Contudo, não era possível “arrumar” problemas, pois quando não considerados de uma forma conjunta e quando não compreendidas as sinergias e os efeitos que a evolução de determinados fatores produziam uns nos outros, estes voltavam a surgir. Assim sendo, cada aula lecionada surgia como uma oportunidade de problematizar e refletir, abrindo espaços de análise e decisão que davam estrutura à dinâmica de gestão do processo pedagógico.

Na gestão deste processo percebeu-se que não é rentável indicar formas de atuar perante uma determinada situação, dado o conjunto de variáveis que é possível equacionar e à infinidade de análises que são possíveis efetuar. Porém, no sentido de retratar, de uma perspectiva mais operacional, algumas das questões que foram sendo refletidas e estudadas no âmbito da PL, é possível referir alguns aspetos que permitem compreender a dinâmica vivencia no processo de estágio.

Nesta lógica, é de salientar que dos problemas de organização surgiram outras dificuldades no âmbito da apresentação dos conteúdos, sendo que em determinados momentos a organização da tarefa facilitava a compreensão da mesma, por parte dos alunos, e em outros casos, o mesmo não se verificava. Por outro lado, a forma como estava organizada a situação de aprendizagem condicionava a análise e controlo da prestação dos alunos e conseqüentemente o atribuir de *feedback*.

No entanto, estas dinâmicas sofriam alterações significativas quando lecionadas diferentes matérias, bem quando a aula decorria em instalações distintas. A oportunidade de dar *feedbacks* durante uma resposta motora num espaço como um polidesportivo não é a mesma do que ocorre numa piscina. Apesar da limitação dos exemplos, torna-se

possível perceber o conjunto e diversidade de questões que foram passíveis de serem estudadas na gestão do processo pedagógico. É também perceptível as possíveis conjugações que se verificam entre os diversos fatores, resultando em dinâmicas distintas que compõem um sistema, todo ele complexo.

A oportunidade de se lecionarem duas turmas em simultâneo enriqueceu e contribuiu para este efeito, já que a variabilidade de identidades, interações e problemáticas aumentava substancialmente, promovendo não só uma intervenção/reflexão mais sistemática, como também um ponto comparativo entre processos de aprendizagem. Neste sentido, cada turma exigia análises e opções distintas, bem como intervenções completamente díspares, atendendo às características que marcavam cada grupo. Perante esta questão, surge a pertinência de refletir a necessidade que os professores têm em se desdobrar e moldar constantemente, face ao leque de turmas a que lecionam. No âmbito do estágio pedagógico, esta questão foi evidente, já que num dos dias do horário de lecionação, as duas turmas surgiam consecutivamente apresentando formas de estar e dinâmicas grupais completamente diferentes, e conseqüentemente intervenções diferenciadas.

Numa perspetiva de macro gestão verifica-se que uma postura rígida, seguindo determinadas práticas instituídas, poderia proporcionar uma maior estabilidade na orientação do processo, ainda que não garantisse o atingir dos resultados propostos. Assim sendo, o professor não se pode limitar a planear e projetar um pacote de aulas que posteriormente irá operacionalizar, já que se verifica uma margem de imprevisibilidade que advém da interação que envolve o processo de ensino-aprendizagem, num espaço em que constam diferentes identidades e fatores.

### **3.2.2. O ciclo diagnóstico-prescrição-controlo**

Os alunos são sistemas complexos que por sua vez dão origem a processos de aprendizagem e interações, também eles complexos. Neste sentido, é fundamental que o professor domine uma metodologia de intervenção e um conjunto de instrumentos que permitam atuar de uma forma consciente e intencional. Para tal, é importante estabelecer um processo cíclico e sistematizado que garanta um acompanhamento e ajustamento

permanente das situações de aprendizagem e interações, quer com o contexto, quer com outros elementos em causa.

Numa perspetiva de micro gestão do processo de ensino-aprendizagem é de realçar a gestão das situações de aprendizagem e do controlo das solicitações que são efetuadas nas tarefas de aula. Neste âmbito, é fundamental que o professor tenha presente os princípios ativos inerentes a cada solicitação que efetua, a fim de ser possível realizar um diagnóstico, uma prescrição e um controlo coerente das mesmas. Este ciclo surge de forma constante quer ao longo do planeamento, quer no decorrer das aulas e evolução das situações de aprendizagem. Assim sendo, é importante que o professor esteja permanentemente a realizar diagnóstico, prescrição e controlo, pois deste modo poderá acompanhar e intervir no sentido dos alunos poderem evoluir dentro das situações de aprendizagem em que estão envolvidos.

No sentido de gerir o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais conveniente é necessário recorrer a um quadro de referência dinâmico que garanta meios e instrumentos para recolher informação pertinente à tomada de decisão do professor. A funcionalidade e a otimização do que se produz é o que se procura na relação dos objetivos, recursos e estratégias, havendo necessidade de estabelecer um sistema que seja capaz de recolher informação, que permita tomar decisões, bem como a evolução dessas mesmas decisões. Deste modo, o professor deve estar consciente da complexidade inerente ao processo pedagógico e identificar as variáveis que lhe irão fornecer a informação que considera pertinente para realizar um bom diagnóstico, uma prescrição adequada e um controlo eficaz.

Ao longo do estágio pedagógico este foi um ciclo que surgiu de forma natural, permitindo responder às dificuldades e potencialidades dos alunos, nomeadamente na interação com as respostas que estes apresentavam face às solicitações que lhes eram colocadas. Depois de algumas questões de organização e gestão da aula estarem mais consolidadas, foi possível explorar de forma mais controlada esta dinâmica de diagnóstico-prescrição-controlo. Esta demonstrou-se uma perspetiva marcante e crucial na gestão do processo pedagógico, construindo-se uma dinâmica que permitia desenvolver um fio condutor entre o planeamento das aulas e a resposta dos alunos face às solicitações que lhes eram colocadas.

A dinâmica que se verificou num processo dirigido à luz desta perspectiva, permitiu um acompanhamento também dinâmico, passível de ser ajustado e reorganizado constantemente, sob o efeito da interação que se estabelecia entre o planeamento, a lecionação das aulas e o balanço que era efetuado das mesmas. Assim sendo, é de salientar que este ciclo permitiu não só direccionar e orientar as aprendizagens dos alunos, mas também acompanhar o progresso das turmas e a sua transformação ao longo de todo o ano letivo.

No âmbito das situações de aprendizagem identificavam-se as variáveis que demonstravam se os comportamentos pretendidos estavam, efetivamente, a serem solicitados, e de acordo com essa informação era efetuada nova prescrição e, seguidamente, novo controlo. Com o decorrer da PL este processo foi sendo consolidado e tornando-se cada vez mais um método e meio de intervenção que incidia de acordo com as necessidades, com as oportunidades e com os recursos disponíveis. Deste modo, a aula e o processo pedagógico surgiam como espaço de identificação de problemas, necessitado de respostas e de controlo da sua evolução e dos seus efeitos.

No entanto, perante a imensidão de respostas possíveis, fruto das diferentes dialéticas e interações inerentes ao processo pedagógico, surgia a necessidade de saber lidar com a complexidade, utilizando um conhecimento sistematizado que permitisse decidir e compreender os efeitos daquilo que havia sido decidido. Neste sentido, defende-se a importância de uma teorização de suporte que permita uma coerência lógica e intencional entre as diferentes decisões e ações, estabelecendo-se um domínio de metodologia capaz de atuar de forma eficaz.

### **3.2.3. A avaliação e a sua subjetividade**

A avaliação é um constructo circunstancial da existência humana, pois está presente no quotidiano do ser humano, seja através do ato de julgar, de comparar, seja através de reflexões informais ou formais que orientam diferentes tipos de tomada de decisão (Bratfische, 2003; Chueri, 2008). A avaliação implica fundamentar, conhecer, clarificar, ponderar e legitimar um conjunto de dados que são recolhidos, conferindo uma grande complexidade ao ato de avaliar. Na necessidade de tornar o processo de avaliação

mais objetivo, fundamentado e rigoroso são construídos referenciais (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

No entanto, no âmbito da avaliação escolar, perante a dinâmica e complexidade do processo de ensino-aprendizagem, surge a dúvida de que a construção e o seguimento estanque de referenciais seja suficiente para uma avaliação congruente e representativa do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, a avaliação no contexto escolar parece ter necessidade de atender ao conjunto de mudanças estruturais da sociedade que se vêm verificando, às alterações do comportamento humano, aos avanços tecnológicos, entre outras questões. Assim sendo, avaliar em educação é também reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual na sua dimensão cultural e socio-afetiva, enquanto um meio para promover a aprendizagem e a formação integral do aluno (Bratfische, 2003).

Nesta perspetiva, é verificada uma sintonia presente entre o processo pedagógico e de avaliação, visto que estes surgem como processos paralelos que procuram investigar e refletir sobre a ação pedagógica. Ainda que haja dificuldades em operacionalizar esta visão, estes dois constructos não podem ser vistos de forma desintegrada, na medida em que a avaliação é um elemento de diagnóstico, fundamental para acompanhar a aprendizagem, identificar e compreender as dificuldades, as causas e falhas presentes no processo de aprendizagem, permitindo então, um ajustar da intervenção pedagógica (Bratfische, 2003).

Perante este conjunto de pensamentos, é pressuposto que o professor seja capaz de refletir sobre como avaliar diferentes indivíduos em diferentes contextos, com diferentes habilidades e potencialidades (Bratfische, 2003). Esta reflexão pode ser perspetivada, quer de uma forma criteriosa, sistemática e estruturada, quer numa visão comparativa, estabelecendo relações de análise entre os elementos avaliados, podendo formar grupos de correspondência de acordo com o nível de aprendizagem (Sobrinho, 2008). Nesta abordagem, o professor não se limita ao uso de tabelas e padrões preestabelecidos, pois não está presente a intenção de punir mas de considerar o aluno na sua totalidade (Bratfische, 2003).

No processo de avaliação, decorrente da atividade letiva do estágio (ver anexo VI), assistiu-se a uma necessidade de estabelecer pontes comparativas no seio da turma, criando referências e refletindo numa perspetiva coletiva face a todo o grupo. Por outro

lado, a estruturação e sistematização dos objetivos mediatos surgiram como elemento estruturante na operacionalização deste processo, na medida em que representavam os comportamentos que se pretendiam ver induzidos, ou seja, a intencionalidade presente nas tarefas de aprendizagem. Apesar da estruturação de objetivos ter sido determinante no exercício de avaliação dos alunos, este não seria possível sem a utilização de um quadro de referência que permitisse observar, analisar e intervir nas situações de aprendizagem.

Assim como já foi referido, a avaliação é também o processo que acompanha a atividade pedagógica, o que não invalida a existência de avaliações pontuais e sumativas, pois estas constituem também um elemento de transformação do aluno. A solicitação protagonizada num ambiente de avaliação formal, certamente será distinta, daquela que é efetuada num contexto neutro, verificando-se a importância de proporcionar situações críticas que exijam respostas eficazes por parte dos alunos, ao longo do seu processo educativo.

Nesta lógica, a avaliação construiu-se através de um ponto de partida e de chegada, e também do percurso entre estes extremos, pois só assim seria possível considerar o aluno no seu todo, desenhando a progressão individual e grupal do mesmo, face ao seu diagnóstico inicial e não apenas a tabelas e padrões preestabelecidos. Dentro desta conceção, aprova-se uma abordagem eclética que se serve de métodos objetivos e subjetivos, pautando-se a complementação que as diferentes perspetivas geram entre si (Rodrigues, 2003).

A análise dos paradigmas que sustentam as práticas avaliativas, estruturada em torno da objetividade e subjetividade das avaliações, face ao carácter quantitativo ou qualitativo que estas podem assumir, surge como uma problemática real do quotidiano docente. Posto isto, e considerando o rigor e objetividade pretendida no ato de avaliação, não é possível descurar a dimensão subjetiva inerente a este processo. Assim sendo, existe uma necessidade de encarar, no ato de avaliar, um carácter subjetivo que permita uma observação e avaliação contextualizada ao ambiente de aprendizagem e não generalista e universal (Rodrigues, 2003).

Ainda neste âmbito, Almada et al. (2008, p.210) apresenta uma dialética entre uma perspetiva estática e uma perspetiva dinâmica, permitindo compreender o obstáculo que

se pode criar na procura de uma precisão excessiva de um determinado aspeto, perdendo-se, desta forma, a visão global e articulada do fenómeno:

*As realidades (?) são o que são, muitas vezes o que varia é a perspectiva que dela temos. Quando tratamos dados isolados e com um valor instantâneo, temos uma situação pontual e fixa, portanto estática. Quando porém lidamos com variáveis e somos capazes de designar as correlações que entre elas se estabelecem, passamos a ter um quadro dinâmico e evolutivo, onde o acontecimento é função do tempo em que acontece e da evolução do contexto. (...) a necessidade de uma eficiência que nos permita ser competitivos num mundo que todo ele evoluiu, exigem-nos procurar ir mais longe e não só tentar perceber os fenómenos sem os ter de congelar no tempo, mas também de arriscar apreender as funcionalidades existentes nas dinâmicas e nas dialéticas que se estabelecem.*

(p.210)

Neste sentido, é fundamental estabelecer uma visão de conjunto em que, no processo educativo e no momento de avaliação tudo tem interesse, já que os diferentes fatores em causa não podem ser compreendidos isoladamente. Assim sendo, a avaliação exige constante discussão e reflexão ao longo do processo de ensino-aprendizagem, visto que integra o trabalho pedagógico que se efetiva no decorrer da PL (Bratfische, 2003; Sobrinho, 2008).

#### **3.2.4. Os tempos de aula**

Na gestão da aula verificam-se um conjunto de fatores e recursos que se procuram otimizar no sentido de rentabilizar toda a dinâmica de aula. Dentro de um espectro de capitais, o capital tempo surge como um dos principais aspetos a considerar não só no processo de planeamento, mas também no momento de operacionalização da aula. Contudo, na análise desta variável torna-se pertinente recorrer a uma sistematização dos diferentes tempos de aula, garantindo uma maior objetividade a este fator.

Através de uma sistematização coerente é possível identificar um conjunto de tempos passíveis de serem equacionados no processo de conceção de uma aula. No âmbito da sua intervenção, o principal foco do professor assenta na criação de situações que promovam tempo potencial de aprendizagem. Todavia, é impossível, por diversas razões, que o processo de aula seja todo ele tempo potencial de aprendizagem, por isso mesmo a aula possui uma dinâmica com diversos “tempos”. Assim sendo, o professor procura desenvolver uma dinâmica de aula expressiva para aprendizagem dos alunos, capaz de proporcionar transformações e oportunidades de interação significativas.

Numa perspetiva geral, o docente deve ser capaz de gerir os tempos de aula, sendo que esta orientação não corresponde à contabilização e execução dos tempos planeados de forma rígida, mas de uma capacidade de leitura e interpretação dos ritmos de aprendizagem dos alunos e de toda a dinâmica de aula. As solicitações efetuadas ao longo da aula significam “provocações” para os alunos, sendo que estes apresentam tempos de adaptação diferentes que devem ser respeitados por quem orienta e gere a tarefa, podendo ser este o professor ou os próprios alunos. Em cada situação de aprendizagem está presente uma intencionalidade que estando bem definida, permite que o professor observe os comportamentos que pretende ver solicitados, bem como o tempo que levou até que houvesse a adaptação dos alunos ao estímulo, face ao tempo que estiveram em solicitação.

Neste sentido, a evolução na tarefa ou o avançar no plano deve resultar da interpretação que o professor faz da resposta dos alunos às situações de aprendizagem e não exclusivamente ao planeamento. Caso contrário, a prática docente assemelhar-se-ia ao trabalho de uma máquina prescritora de exercícios, ausentes de controlo e acompanhamento da evolução das aprendizagens. Assim sendo, a leitura e a seleção de determinados indicadores permitem um diagnóstico, assim como uma gestão adequada dos tempos de aula.

A gestão do tempo de aula surgiu como uma das principais problemáticas no decorrer do estágio pedagógico, apresentando-se como um estímulo determinante neste processo de formação, já que exigia, constantemente, a conceptualização de alternativas que dessem resposta a este problema. No intuito de culminar esta experiência que se demonstrou bastante significativa é importante analisar e refletir não só a evolução da problemática, mas também as possíveis causas da mesma.

Na fase de planeamento da aula é fundamental que sejam previstos os tempos dedicados a cada tarefa, bem como os possíveis tempos de transição, perspetivando uma harmonia na dinâmica da aula, em que são equacionados diversos fatores, nomeadamente as solicitações que se pretendem efetuar, a intensidade das tarefas, as pausas necessárias, sempre considerando as características do grupo de alunos a quem se dirige. Contudo, uma das ilações que se evidenciou ao longo do estágio pedagógico é que existe um espaço entre o que foi planeado e o que é efetivamente operacionalizado no contexto de aula, ou seja, existem um conjunto de decisões (pré-impacto) que são tomadas no momento do planeamento e que são repensadas no decorrer da aula, conjuntamente com outras decisões que são necessárias tomar (impacto).

Ao longo do estágio pedagógico, foram inúmeras as aulas que não evoluíram exatamente de acordo com o que tinha sido previsto no PdA, havendo necessidade de realizar alterações e adaptações no decorrer da aula. Face a este aspeto, coloca-se um conjunto questões sobre as quais é importante refletir, no intuito de retirar ilações estruturantes sobre o quotidiano docente: a gestão do tempo terá sido pouco rentável nestas aulas ou o planeamento foi demasiado ambicioso? Uma boa aula é aquela em que o professor cumpre o plano na sua íntegra ou aquela que é adaptada sempre que necessário? Qual o momento exato para evoluir na tarefa ou para avançar para outra situação de aprendizagem?

Esta abordagem vem levantar um conjunto de questões, representativas de uma problemática que caracterizou este estágio, originando a oportunidade de discutir, analisar as aprendizagens e reflexões que derivaram dessa experiência. Analisando a primeira questão, nota-se que existe a hipótese desta surgir de uma má gestão do tempo ou de um planeamento demasiado ambicioso para uma janela de tempo correspondente a uma aula. Devido à complexidade e à dinâmica presente no processo pedagógico, a hipótese de ambas as perspetivas serem válidas é possível, ainda que a evolução das aprendizagens e a diversidade de situações que se procurava desenvolver numa aula coloquem maior ênfase na segunda possibilidade.

Deste modo, percebe-se que uma aula composta por uma grande diversidade de situações de aprendizagem poderá ser representativa de um aumento de complexidade na sua gestão e organização, e conseqüentemente, afetar a dinâmica dos tempos de aula. As dificuldades face a este nível de complexidade podem expressar uma fase natural do

processo de formação inerente ao estágio pedagógico, o que por sua vez elucida para a necessidade de repensar o planeamento das tarefas de aprendizagem, bem como o seu encadeamento de acordo com a capacidade de controlar e gerir essas mesmas situações, não esquecendo que os alunos necessitam de tempo para se adaptarem às solicitações impostas pela tarefa.

Nesta perspetiva é possível discutir a questão seguinte, pelo que uma boa aula não será necessariamente a que segue o seu plano na íntegra, ainda que seja importante haver correlação entre o planeado e o que é operacionalizado. Perante esta dicotomia pensa-se que é competência do professor projetar tarefas de aprendizagem que solicitem os comportamentos que pretende e dominar instrumentos e metodologias que lhe permitam controlar e avaliar as respostas dos alunos, realizando adaptações sempre que necessário. Para tal, é fundamental que o professor tenha bem presente quais os comportamentos que pretende induzir, assim como os indicadores que deve controlar para que possa analisar se a sua prescrição está a ser efetiva e assim direcionar a sua intervenção de forma precisa e eficaz.

A necessidade constante de articular a aula planeada com as respostas exteriorizadas pelos alunos, não só na sua dimensão motora, mas também nos processos cognitivos e relacionais que demonstravam, surgiu como uma das principais solicitações e experiências no âmbito da PL. Neste sentido, o plano conceptualizado projetava a aula e as intencionalidades que a compunham, não evitando a necessidade de interagir com o processo de aprendizagem dos alunos, quer através dos feedbacks, quer pela manipulação das variáveis da tarefa. Este cenário é representativo da multiplicidade de fatores influenciadores presentes no processo de aprendizagem, solicitando na intervenção do professor a capacidade de sistematizar as variáveis em causa, no intuito de as poder controlar e direcionar para uma maior eficácia do processo (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 2007).

No seguimento dos fatores de aprendizagem, é possível abordar a última questão levantada, referente a uma das dificuldades sentidas no âmbito desta problemática. Ainda que esteja referido no PdA o tempo destinado a cada tarefa, a evolução na mesma e a progressão na aula, parecem ser mais complexas do que apenas respeitar os tempos previstos. Não ignorando a importância de prever os tempos de cada tarefa, é importante referir que uma das situações mais marcantes identificadas no processo de estágio, esteve

associada à necessidade de dar tempo, para que os alunos se adaptassem à solicitação que a tarefa privilegiava. Por vezes, os comportamentos que se pretendiam solicitar não pareciam estar induzidos, ainda que se tenha constatado que era uma questão de adaptação, em que os alunos necessitavam de tempo para identificarem os elementos estruturais da tarefa.

O conhecimento das características da tarefa apresenta-se como elemento chave para o potenciar da aprendizagem. Perceber as suas componentes críticas e especificidades, contribui para a adaptação do indivíduo no seu confronto com o contexto de aprendizagem (Melo, Godinho, Mendes & Barreiros, 2007). Porém, como qualquer processo de adaptação é necessário tempo para que os comportamentos solicitados sejam induzidos e se verifique aprendizagem. Neste sentido, o que o professor procura nas suas aulas é potenciar o tempo potencial de aprendizagem dos seus alunos, sendo que este depende não só das tarefas que são criadas, mas também dos feedbacks e de toda a sua intervenção na interação que estabelece com os seus alunos e com a tarefa.

Nesta perspetiva, entende-se que a evolução no PdA ou transição de tarefa está muito dependente da dinâmica de interação do orientador do processo com os alunos e com a própria tarefa. Assim sendo, a função do professor assenta na leitura e gestão dos contextos de aprendizagem, considerando o que foi planeado e aquilo que interpreta no controlo que faz das tarefas. Todavia, a importância de planejar, com uma noção aproximada dos tempos destinados a cada tarefa, reside na possibilidade de antecipar e otimizar a dinâmica da aula, explorando ao máximo, todo o potencial aqui presente, surgindo como um janela de oportunidade para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

Os tempos de aula surgiram como uma problemática que acompanhou o estágio pedagógico, constatando-se uma oportunidade de reflexão determinante na evolução da capacidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem, já que este é um fator que aparece associado a muitos outros aspetos presentes na PL, desde o planeamento, à operacionalização da aula e ao controlo das situações de aprendizagem. A complexidade inerente a esta questão determinou um estudo constante e aprofundado de soluções para colmatar esta dificuldade, que surgiram numa variabilidade de contextos e dinâmicas de aula, influenciados por outras variáveis, como o número e tipo de matérias de ensino, os conteúdos abordados, o espaço de aula, os materiais utilizados, entre outros fatores.

Nesta análise compreende-se que a riqueza do processo de formação docente está presente no estudo e reflexão das problemáticas presentes no quotidiano da PL. O contexto real, capaz de proporcionar experiências variadas, permite também o desenvolvimento de uma maior capacidade de resposta perante os problemas que surgem na PL, na medida em que promove a capacidade de analisar os problemas de uma forma genérica, produzindo soluções através de uma experiência refletida.

### **3.2.5. Meios e recursos alternativos**

Existem linhas de evolução que se consideram essenciais para que a atividade desportiva e a EF possam cumprir a sua função, enquanto meios de transformação. Este desenvolvimento, quer no âmbito de instrumentos materiais, quer sobretudo em instrumentos conceptuais permite, hoje, a capacidade solucionar problemas potenciando recursos que antes não poderiam apresentar o valor da sua real potencialidade (Almada et al., 2008).

Face à pressão dos contextos e aos meios e recursos impostos, a utilização de meios alternativos surge como pontos de evolução que possibilitam a criação de situações e experiências de aprendizagem inovadoras no seio da EF. A utilização de recursos alternativos que permitem a lecionação de matérias e de conteúdos, que por vezes parecem estranhos aos alunos, não se limita a materiais físicos, mas também a criação de estratégias e tarefas capazes de solicitar comportamentos semelhantes aos que seriam solicitados num ambiente natural (Almada et al., 2008).

Para além da variabilidade de situações que é possível criar, rentabilizando determinados materiais e através de uma intervenção intencional, verifica-se que as próprias atividades desportivas foram alvo de evolução e transformação, sofrendo adaptações ao longo dos tempos. Assim sendo, assistiu-se, com o passar dos tempos, a adaptações e evoluções de materiais e objetos que eram utilizados no âmbito de algumas atividades desportivas.

Neste âmbito, o estágio pedagógico colocou um conjunto de desafios na medida em proporcionava um espaço disponível para repensar e criar situações de aprendizagem, utilizando, inclusive, meios alternativos. Neste tipo experiência é de salientar a construção de objetos para abordagem dos lançamentos na matéria de atletismo,

nomeadamente nos conteúdos do lançamento do disco e do martelo, que não seriam possíveis sem o recurso a meios alternativos. Para tal, foi necessário definir as solicitações que se pretendiam de forma clara e objetiva, de modo a não comprometer os princípios ativos inerentes.

Neste sentido, a utilização de pratos de plástico, unidos e plastificados, contendo areia, foram uma alternativa bastante eficaz na substituição do disco, permitindo abordar questões como pega do engenho, a técnica de lançamento e aceleração do sistema corpo-engenho. Por sua vez, a alternativa ao martelo surgiu com mais do que uma forma, permitindo a utilização de massas diferentes e de raios também distintos, o que proporcionou uma experimentação mais rica por parte dos alunos, e conseqüentemente, uma fácil compreensão das condições de rentabilidade deste tipo de lançamento.

Outra das experiências, bastante representativa no que respeita à adaptação de recursos, surgiu na utilização de cones para substituir barreiras. Devido ao número limitado de barreiras existente, procurou-se desenvolver uma solução que permitisse nas situações de aprendizagem da corrida de barreiras uma maior fluidez, bem como um maior número de oportunidades de realizar a tarefa por parte dos alunos. Deste modo, utilizaram-se cones alinhados para representarem um obstáculo de progressão para a barreira, o que por si só já representou uma adaptação determinante no processo de aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Além deste capital ter permitido uma maior dinâmica nas tarefas inerentes, os resultados positivos na aprendizagem também foram bastante significativos, demonstrando que a utilização e adaptação deste tipo de recursos pode apresentar grandes valências no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, como já foi referido, os meios alternativos não têm que ser limitativos a recursos físicos, podendo constituir também, estratégias e adaptações nas estruturas das tarefas, proporcionando situações alternativas capazes de estabelecerem solicitações importantes para aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, a EF, enquanto espaço de aprendizagem e transformação, confere a possibilidade de utilizar a atividade desportiva como meio e não como fim, permitindo a alteração das regras e regulamentos com o propósito de estruturar as intencionalidades face ao processo de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, verificam-se infinitas possibilidades na criação de tarefas alternativas que possam constituir os princípios ativos e as solicitações pretendidas, contribuindo para uma grande variabilidade das condições de prática, o que vem

enriquecer todo o processo (Melo, Godinho, Mendes & Barreiros, 2007). Contudo, é fundamental definir as intencionalidades de cada solicitação e apresentar um quadro de referência capaz de teorizar e sustentar uma capacidade de análise sistemática e operacional (Almada et al., 2008).

No que respeita a esta questão, o estágio pedagógico surgiu como um contexto recetivo deste tipo de criação e reflexão, na medida em que permitiu que várias situações fossem operacionalizadas e controladas, construindo uma experiência determinante para a promoção de uma melhor capacidade de análise e de intervenção. Nesta perspetiva, verificaram-se tarefas que, não apresentando a formalidade exclusiva a uma determinada matéria de ensino, solicitavam, nos alunos, comportamentos com transferes positivos entre diferentes matérias de ensino. Todavia, a base conceptual utilizada exigia que a tarefa surgisse de uma determinada intencionalidade refletida no comportamento que se pretendia ver solicitado, ou seja, depois de a intenção estar bem definida existem inúmeras formas de solicitar aquilo que se pretende.

Em função das características do contexto atual é determinante que o professor seja capaz de potenciar e encontrar alternativas aos recursos e meios de que dispõe, garantindo uma maior eficácia e riqueza no processo que orienta. Neste sentido, será possível responder aos objetivos propostos e atingir as transformações educativas face à pessoa que pretende formar, encontrando não só soluções mais rentáveis, mas também desenvolvendo uma visão de conjunto e uma capacidade de análise e domínio conceptual que lhe permitirá uma intervenção mais eficaz e mais próxima às necessidades do contexto.

### **3.3. Experiências pedagógicas mais marcantes**

#### **3.3.1. As dinâmicas de grupo**

As aulas de EF surgem como um verdadeiro estímulo no desenvolvimento global dos alunos, sendo capaz de desenvolver capacidades e potencialidades nas diferentes dimensões do indivíduo. Neste sentido, a formação de grupos e a criação de dinâmicas grupais podem tornar-se um processo complexo que influenciará, positiva ou negativamente, não só o decorrer da aula, mas também as aprendizagens e formação de

cada interveniente. No intuito de otimizar este aspeto de forma positiva, o professor deve procurar conhecer os seus alunos na sua globalidade, adotando diferentes estratégias na formação dos grupos de trabalho, considerando as características dos envolvidos e os objetivos das tarefas e atividades a realizar em grupo (Gomes, Costa, Cunha, Simões, Gomes & Neves, 2009).

Nesta perspetiva, a EF e a prática da atividade desportiva representam uma área distinta dentro do contexto escolar, em que se enfatiza o desenvolvimento corporal e das habilidades físicas através de oportunidades únicas de interação social entre pares. Esta disciplina que integra o currículo escolar, diferencia-se pelo facto de os alunos disporem de momentos para desenvolver as suas habilidades, construir confiança, aumentar o conhecimento sobre atividades saudáveis e interagir positivamente com os colegas (Hills, 2007).

Assim sendo, a aprendizagem cooperativa surge como um modelo de ensino que representa uma participação significativa, com tarefas centradas no aluno e que exigem experiências desafiadoras e autênticas para os mesmos. A dinâmica de grupo num processo de ensino-aprendizagem cooperativo permite que os alunos assumam papéis de responsabilidade fruto da interdependência que é colocada nas tarefas, enquanto se encontram em interação social constante (Dyson, Griffin & Hastie, 2004).

O Homem, enquanto ser social, transforma-se na relação com os outros, contribuindo para a sua evolução e para a dos grupos sociais em que se insere, assim como para da sociedade e do conhecimento. Deste modo, surge a importância de responder às necessidades do ser humano, ou seja, é fundamental que as metodologias de ensino contemplem e otimizem as dinâmicas grupais no sentido de desenvolver as capacidades e potencialidades de cada indivíduo (Almada et al, 2008).

A EF, pelo vasto leque de matérias que apresenta e pela potencialidade de manipular as situações de ensino-aprendizagem, de acordo com a intencionalidade que se estabelece, pode afirmar-se como um espaço de aprendizagem grupal. Neste sentido, é estruturante que os orientadores do processo contemplem a formação de grupos potenciadores e geradores de aprendizagem. Esta tarefa, que se enquadra no quotidiano docente, deve procurar estabelecer interações significativas e positivas para a formação global dos jovens.

No âmbito do estágio pedagógico, a gestão das dinâmicas de grupo e a formação de grupos trabalho ao longo do planeamento das aulas, foi uma tarefa constante e preponderante no potenciar e otimizar das aprendizagens. A forma como eram conceptualizados os grupos influenciava a dinâmica da aula, havendo alunos que apresentavam características peculiares a serem consideradas no processo de constituição dos grupos. Neste sentido, foi possível verificar como a ausência de determinados alunos na aula afetava a dinâmica da mesma e o envolvimento e empenho de outros alunos.

Nesta perspetiva, tornou-se perceptível a complexidade que envolve a formação de grupos e equipas, nomeadamente quando alguns alunos faltavam e era necessário realizar adaptações ao que estava planeado. Por outro lado, estes estímulos, que surgiam durante as aulas, promoviam o desenvolvimento da capacidade de adaptação, que evoluía conjuntamente com o conhecimento profundo dos alunos. Numa fase final do estágio, os processos de adaptação instantâneos surgiam naturalmente e de forma mais eficaz, algo que não seria possível no início do ano letivo, em que o conhecimento sobre os alunos era ainda muito reduzido.

Na formação de equipas, estabeleceram-se grupos com uma composição quer homogénea, quer heterogénea, sendo que o principal objetivo passou por otimizar a aprendizagem dos alunos. A gestão de grupos apresentou-se como uma tarefa preponderante e uma experiência marcante no decorrer do estágio pedagógico, já que está inerente à sua prática, a relação constante com os alunos e o criar as condições para que estes possam desenvolver as suas potencialidades e capacidades.

Considerando as características mais marcantes da turma em questão, privilegiou-se a heterogeneidade na formação das equipas, visto que o nível apresentado pelos alunos permitia que os menos proficientes pudessem progredir com os colegas mais proficientes. Por sua vez, a adaptação daqueles que tinham mais recursos para poderem corresponder à imprevisibilidade do comportamento dos seus colegas com mais dificuldades, era representada por um transcender dos seus limites no sentido de conseguirem realizar uma melhor leitura, decisão e execução.

No entanto, na operacionalização deste processo está patente a necessidade de adequar estas decisões de pré-impacto ao contexto e aos alunos a quem se dirigem. Deste modo, são inúmeros os fatores que devem ser considerados, nomeadamente o tipo de tarefa, matéria, o nível de aprendizagem dos alunos, bem como os comportamentos que

se pretendem ver solicitados. Se alguns professores, no contexto de sala de aula separam alguns alunos para evitar comportamentos de desvio, na realidade da EF procura-se potenciar interações positivas e determinantes para o desenvolvimento dos próprios alunos. Assim sendo, procurou-se que os grupos formados tivessem em conta determinadas interações que potenciasssem um maior empenho, responsabilização e aprendizagem dos alunos.

### **3.3.2. Atividades rítmicas expressivas: um processo evolutivo**

A abordagem das atividades rítmicas expressivas foi um processo marcante e evolutivo no âmbito do estágio pedagógico, permitindo uma melhor compreensão em termos didático-pedagógicos da realidade da dança e das atividades rítmicas e expressivas. Neste sentido, identificaram-se problemas de carácter didático que levaram ao equacionar e ao evoluir de melhores estratégias e decisões para dar resposta às situações em questão.

Numa fase inicial identificaram-se um conjunto de dificuldades na lecionação das aulas das atividades rítmicas expressivas que condicionaram a dinâmica das mesmas e a exploração dos conteúdos nesta fase. Porém, com o decorrer PL observou-se uma evolução significativa, quer na organização, planeamento, orientação, quer mesmo no envolvimento e empenho dos alunos. Esta progressão foi demonstrativa de um desenvolvimento no à vontade e disponibilidade em lecionar as aulas das atividades rítmicas expressivas, algo que se apresentou como uma barreira muito forte no início do processo.

Apesar do estágio pedagógico proporcionar uma “pequena” experiência, foi possível verificar um progresso significativo, assim como a importância da abordagem destes conteúdos na formação global dos alunos, contemplando todas as suas dimensões. Ainda assim, torna-se importante refletir que a evolução poderia ter sido muito maior caso se verificasse uma maior experiência e contacto com os conteúdos, em que se questiona a importância da formação inicial, ou seja, quais as consequências de não experienciar qualquer conteúdo de dança ao longo do percurso escolar. Assim sendo, esta questão só vem fundamentar o quão estruturante é lecionar este tipo de matérias na

disciplina de EF, sendo que o potencial pedagógico, presente nas mesmas, está para além deste argumento.

Nesta perspetiva, o ensino das atividades rítmicas expressivas estabelece uma dialética entre a educação e a cultura, tendo por base a promoção da criatividade, o desenvolvimento do juízo estético, a facilitação da comunicação, o desabrochar das expressões, assim como da problematização do objeto artístico. Através da pesquisa desenvolvida por alguns autores, como António Damásio no âmbito das neurociências, e Nelson Mendes no campo da motricidade, identifica-se uma interação entre a razão e a emoção, concluindo-se que as aprendizagens que privilegiam esta dialética são extremamente motivantes, dinâmicas e produtivas, contemplando efeitos determinantes no desenvolvimento de personalidades (Batalha, 2004)

Uma experiência mais diversificada iria permitir um maior aprofundamento e exploração dos conteúdos, já que os alunos da turma expressaram-se muito disponíveis e com elevadas expectativas para responder às aprendizagens propostas, ainda que a grande maioria não apresentasse experiências nas atividades rítmicas e expressivas. Deste modo, optou-se por estruturar a aula com uma grande diversidade de conteúdos que, apesar de serem de nível introdutório, permitiram proporcionar uma variedade de experiências neste tipo de matérias.

Neste sentido, foram lecionados conteúdos de dança moderna, aeróbica, danças sociais e danças tradicionais, havendo uma lógica na estrutura da aula que visava contemplar todas as situações de uma forma harmoniosa e intencional. Esta diversidade de conteúdos enriqueceu a dinâmica de aula, ainda que se colocassem alguns problemas na gestão e no tempo disponível para dedicar a cada momento de aprendizagem. Perante esta questão, notou-se alguma dificuldade em avançar nos conteúdos, pois o tempo disponível em cada aula representava a necessidade de revisão e consolidação das situações nas aulas seguintes. Por outro lado, observou-se um maior nível de retenção da aprendizagem por parte da grande maioria dos alunos, conferindo alguma vantagem neste tipo de planeamento e periodização das aulas.

Nesta lógica, os conteúdos de aeróbica surgiam sempre no início da aula com objetivo de estimular a ativação cardiovascular dos alunos, para que respondessem melhor às restantes solicitações de aprendizagem de forma mais adequada. Já as danças tradicionais, que inicialmente surgiam antes das danças sociais, passaram a ser abordadas

posteriormente pelas características de cada um dos tipos de dança. O rigor técnico dos movimentos solicitados nas danças sociais eram otimizados numa fase mais inicial da aula, quando os alunos se encontravam mais disponíveis e concentrados. Por sua vez, os movimentos mais naturais e interativos, bem como o clima de aula decorrente da prática das danças tradicionais tornava-se mais agitado, obtendo uma maior rentabilidade mais perto do fim da aula.

Na abordagem dos conteúdos de dança contemporânea tentou-se utilizar a coreografia como elemento central da aprendizagem, transmitindo as figuras e os passos de uma forma mais elementar e posteriormente refinar os movimentos e as próprias especificidades da coreografia. Esta estratégia procurava tornar as situações mais motivantes, proporcionando um maior envolvimento por parte dos alunos. Pelo contrário, os momentos mais analíticos, como a realização de barras, não demonstraram ser estratégias rentáveis no âmbito desta turma.

Além desta variável, as músicas utilizadas apresentavam-se como um fator determinante na promoção de uma maior motivação dos alunos. Este foi um aspeto que foi evoluindo ao longo das aulas, à medida que se ia identificando o repertório em que os alunos estavam mais envolvidos. Contudo, a forma como é marcado ritmo dos temas coreografados é determinante para dinâmica dos movimentos, e conseqüentemente, para um maior envolvimento e concentração dos alunos.

O repertório musical demonstrou-se determinante, nomeadamente nas situações em que os alunos, em grupo, criavam uma pequena coreografia. Todavia, o grupo apresentou-se como um fator, importante, a equacionar e considerar para o sucesso da tarefa. Os momentos de aprendizagem são também momentos de interação e relações interpessoais, o que revela a importância de pensar nos pares e nos grupos, de modo a potenciar a aprendizagem dos respetivos elementos. Deste modo, nem sempre os grupos foram potenciados da melhor maneira, ainda assim esta foi uma questão que foi permanentemente considerada e repensada ao longo das aulas.

Num sentido geral, constata-se que os alunos apresentavam diversas potencialidades e capacidades, e que o seu desenvolvimento está diretamente ligado à eficácia da intervenção do professor, que resulta numa série de variáveis associadas ao domínio e conhecimento profundo dos conteúdos, de estratégias e experiência na

lecionação dos mesmos, e da própria confiança com que se apresenta para orientar e gerir as situações de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a potencialidade e expectativas da turma principal demonstraram-se muito elevadas logo na primeira aula, ainda que não tivessem sido correspondidas nesse momento. Contudo, com o evoluir das aulas, foi observável o desenvolver e corresponder às potencialidades da turma, em que as aulas foram crescendo em dinâmica e organização, acompanhadas de um maior envolvimento e empenho dos alunos. Perante esta questão, percebe-se que o progredir da aprendizagem, quer da turma, quer da própria experiência do professor, advém de um processo intencional devidamente orientado e refletido.

Posto isto, a importância de realizar uma formação continuada é real, assim como a abordagem deste tipo de matérias, não só para o desenvolvimento e formação dos alunos, mas também para o enriquecer do leque de experiências na prática letiva do professor, pois a sua experiência devidamente refletida contempla um nicho de crescimento extremamente valioso.

### **3.3.3. Basebol/ Softbol: um espaço de jogo**

No contexto da EJSM, verificou-se que o basebol/softbol é considerada uma das matérias de ensino mais aliciantes para os alunos, havendo um grande envolvimento e procura pela modalidade por parte dos mesmos. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de “estudar” e compreender o jogo para poder dar resposta à escolha e motivação dos alunos e às aprendizagens que estes já possuíam. Na concretização desta tarefa, a observação de aulas de professores experientes tornou-se fundamental, ainda que a capacidade de análise e de exploração das regras e regulamentos tenha-se apresentado como o principal fator na abordagem desta matéria.

Deste modo, optou-se por privilegiar o jogo como elemento central da aprendizagem, em que as situações jogadas eram também um contexto de problemas que solicitavam determinados comportamentos e desenvolviam capacidades importantes para evolução e complexificação do jogo, nomeadamente: a) inteligência no jogo; b) capacidade de resolver problemas no jogo; c) capacidade de tratar informação num

determinado intervalo de tempo; d) criatividade para despoletar soluções eficazes; e) desenvolvimento das habilidades técnicas (Pacheco, Real & Lopes, 2009).

A alteração do formato do campo de jogo foi um bom exemplo de como a modificação de determinados aspetos poderiam criar desafios aos alunos, e consequentemente enriquecer as suas aprendizagens. Na prática do jogo formal de basebol/softbol os alunos estavam habituados a jogar num campo em forma de quadrado, mas ao explorar-se a hipótese de estruturar o campo em losango (o formato do campo de jogo formal), identificaram-se efeitos positivos, desta perspetiva espacial na dinâmica do jogo.

Com o terreno de jogo em forma de losango, os alunos tinham outra perceção do jogo no momento do batimento, conseguindo-se potenciar maior sinergia entre a equipa atacante, já que os jogares que se encontravam nas bases tinham um melhor enquadramento face à zona de batimento. Já a equipa defensiva apresentava maior desorganização devido à falta de orientação num espaço nestes moldes, tendo dificuldade em perceber as bases, a movimentação dos adversários e a precisão dos passes.

Além desta questão julga-se que as características do jogo em si, nomeadamente o facto de nem todos os jogadores estarem simultaneamente em empenhamento motor, permite que os alunos experienciem, quase de forma comum, o papel de jogadores e de espetadores. Nas fases em que não há participação direta no jogo, seria de esperar que a implicação no jogo fosse praticamente nula. No entanto, observa-se exatamente o oposto, na fase de espetadores, o nível de envolvimento dos alunos é bastante significativo, o que atribui uma dinâmica à aula que normalmente não caracteriza a leção das restantes matérias de ensino.

Deste modo, a dinâmica interativa que caracteriza o jogo permite um grande envolvimento dos alunos que aguardam pelo seu turno de batimento, através das indicações que estes transmitem para os colegas que se encontram nas bases, bem como para o jogador que está prestes a efetuar o batimento. Todavia, os tempos de espera verificados não deixam de constituir um problema na operacionalização do jogo formal de basebol/softbol, visto que na equipa atacante os alunos que vão executar o batimento têm que esperar pela sua vez para efetuarem a sua ação, constatando-se um momento ausente em empenhamento motor.

Face a esta problemática identificada na atividade letiva, criou-se uma situação condicionada de jogo que reduzia o número de bases, e conseqüentemente, o número de defesas, resultando também num menor número de elementos atacantes, ou seja, menos alunos à espera pela sua vez de bater a bola. Este condicionamento permitiu um jogo com maior fluidez e mais alternância entre a defesa e o ataque. Esta forma condicionada de jogo permitia ainda uma maior complexidade no pensamento tático dos intervenientes, já que após atingirem a primeira base tinham de optar por uma de duas bases possíveis. A necessidade de decidir num curto espaço de tempo solicitava, por sua vez, a leitura constante do posicionamento dos adversários, assim como uma coordenação eficaz das ações coletivas.

O jogo surge, assim, como um instrumento que pode ser manipulado alterando a sua estrutura de acordo com os desafios e oportunidades de aprendizagem que se pretendem proporcionar. Nesta lógica, identificam-se três formas fundamentais de jogo condicionado, apresentados por Graça et al. (2005), a partir das quais é possível organizar em várias formas: a) forma condicionada de jogo; b) forma parcial de jogo; c) forma simplificada de jogo. Nesta perspetiva o jogo e as formas jogadas surgiram como elemento central de aprendizagem, sendo um espaço flexível e moldável para responder às dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos. Perante este contexto privilegiado foi possível criar diversas situações de jogo motivantes e estimulantes para os alunos, explorando determinadas regras e princípios ativos do jogo.

#### **3.3.4. A Educação Física que não conta para a média**

De acordo com o Decreto-Lei 139/2012, a classificação na disciplina de EF é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não consta no apuramento da média final, à exceção do aluno que pretenda prosseguir estudos no âmbito desta área. Face à entrada em vigor desta lei, é fundamental compreender e refletir as implicações inerentes a esta medida na motivação dos alunos e no modo como a sua perceção de satisfação é afetada (Pereira, 2013).

Além desta ser uma problemática atual, foi também um aspeto que criou alguma interrogação antes de se iniciar o estágio pedagógico, visto que este iria decorrer numa escola secundária e com alunos a concluir este ciclo de ensino. Assim sendo, colocavam-

se questões acerca do possível empenho e motivação destes alunos e das estratégias mais eficazes para motivar as turmas, já que a nota não contribuiria para a média final.

Nesta perspetiva, mais do que aumentar os níveis de atividade física, torna-se fundamental desenvolver estratégias para otimizar a motivação dos alunos para as aulas de EF, promovendo um sentido motivacional autónomo e autodeterminado em que os estudantes sintam interesse e prazer nas atividades e situações de aprendizagem desenvolvidas.

Por outro lado, os alunos que se encontram no ano final do ciclo de estudos, em que se deparam com os exames nacionais nas disciplinas ditas nucleares e específicas de entrada na faculdade, poderão ver na EF um meio de atenuar a pressão que sentem face a outras disciplinas (Pereira, 2013). Neste sentido, a disciplina de EF é propícia ao potenciamento das relações interpessoais, sendo este aspeto uma das principais considerações nos objetivos e finalidades da EF (Jacinto et al., 2001).

Apesar dos alunos de 12º ano demonstrarem uma maior perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas, estes também indicam níveis de motivação menos expressivos. Perante isto, os professores apresentam-se como agentes motivadores, procurando proporcionar experiências positivas no âmbito da EF através da utilização de estratégias motivacionais eficazes e devidamente contextualizadas à realidade da turma em questão (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008).

No que respeita à experiência proporcionada pelo estágio pedagógico, verificou-se no desenvolvimento da PL que grande parte dos alunos não apresentava uma atitude de indiferença face à avaliação da disciplina de EF. O envolvimento e empenho dos alunos eram influenciados, sobretudo, pela motivação que as situações de aprendizagem e as matérias de ensino conseguiam espoletar. Neste sentido, observou-se que a grande maioria dos alunos procuravam obter uma boa classificação no final da avaliação, ainda que esta não constituísse um elemento da média final do ensino secundário.

Segundo Pereira (2013) verifica-se uma relação associativa entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a nota de avaliação obtida na disciplina de EF, independentemente do género. Ao longo do estágio pedagógico foi possível constatar esta conclusão, sendo que apesar da nota não ser considerada na média final observaram-se alunos envolvidos e empenhados nas aulas, nomeadamente quando conseguidas boas

dinâmicas e situações de aprendizagem aliciantes e desafiantes. Do mesmo modo, constatou-se em algumas circunstâncias, alguns alunos insatisfeitos com a sua classificação, o que é demonstrativo de que a nota da disciplina de EF não se torna indiferente apenas por não contar para média final.

Neste sentido, pensa-se que os professores de EF são os principais responsáveis por proporcionar aprendizagens marcantes e desenvolver capacidades nos seus alunos, que irão constituir uma experiência positiva em torno da disciplina e da atividade física e desportiva. O potenciar da motivação nos alunos torna-se fundamental, já que se verifica que os mesmos apresentam gosto pela disciplina e que quando as interações são aliciantes e motivadoras é possível obter alunos envolvidos e empenhados, mesmo que a classificação não seja considerada neste ciclo de ensino.

## **4. Atividade de intervenção na comunidade escolar**

### **4.1. Conceptualização**

A projeção desta atividade inspirou-se e procurou contemplar algumas das finalidades do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), nomeadamente no que respeita aos níveis de aptidão física associados a hábitos de vida saudável, onde se integra a prática da atividade física regular. Por outro lado, a exploração desta problemática contextualizou-se no ambiente escolar em que se inseria, nomeadamente no seu público-alvo, a fim de aproximar a ação ao que a instituição educativa oferece, necessita e valoriza.

Nesta perspetiva, torna-se evidente que uma das principais intenções desta ação passou por alertar e sensibilizar toda a comunidade educativa para a criação de hábitos e estilos de vida saudáveis. Nestes contornos, apostou-se na consciencialização e na formação orientada para valores fundamentais que contribuíssem para um desenvolvimento harmonioso de cada individualidade, e conseqüentemente para uma sociedade mais eficaz e resiliente na sua interação global com os diferentes elementos do seu quotidiano.

Segundo Jacinto et al. (2001), conhecer e interpretar fatores de saúde associados à prática das atividades físicas, bem como conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar, são objetivos gerais da disciplina de EF. Deste modo, o ato de educar para a saúde e para hábitos de vida saudável parece ser uma das responsabilidades da escola, no sentido de garantir a vida, a segurança e a liberdade como valores que compõem um bem comum ao indivíduo (Baptista, 2010).

No entanto, entende-se que a concretização destes princípios, no meio escolar, não deve ficar apenas pela transmissão de informação, mas também pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam a apropriação e responsabilização dos próprios alunos, enquanto elementos da sociedade. É neste ponto de convergência entre a educação e a saúde, que a segunda dimensão não pode ser vista, apenas, como um direito humano, mas, simultaneamente, como um dever, sendo entendida como um recurso do quotidiano com implicações no sucesso escolar e na integração social. (Baptista, 2010)

Neste posicionamento, a escola é responsável por provocar nos seus alunos, o desenvolvimento de competências estruturantes do ser, que lhes permitam a construção de um pensamento sistémico e reflexivo, fazendo-os atuar de forma preventiva num quadro de cidadania ativa. O educar para a saúde não surge como algo estático, mas como uma construção individual e constante que não depende apenas de referenciais de natureza biológica, mas sobretudo de um contexto didático-pedagógico (Guedes, 1999).

Através deste enquadramento, identificou-se uma problemática pertinente, dado o contexto envolvente da ação e ao público-alvo a que se dirigiu (ver anexo VIII). Contudo, em qualquer processo de conceptualização é fundamental disponibilizar recursos e conceber estratégias que tornem a intervenção eficaz, ou seja, é necessário identificar e procurar controlar o maior número de variáveis possíveis, garantindo eficácia no cumprimento dos objetivos pretendidos. É neste sentido que surge o ato de planear e preparar, pois este momento representa um envolvimento e estudo das diferentes situações e possibilidades de intervenção, de modo a dispor os recursos de forma coerente e conveniente aos fins que se pretendem atingir.

Perante a problemática apresentada, desenvolveu-se uma atividade intitulada de “Avaliação de indicadores de saúde através de medições antropométricas e avaliação da composição corporal”, que integrou uma iniciativa contextualizada no projeto educativo da escola. Assim sendo, esta ação decorreu no “Dia da Escola Saudável”, contando com a intervenção dos professores estagiários e dos alunos da turma partilhada, bem como com a participação de toda a comunidade escolar (professores, encarregados de educação, funcionários da escola e restantes alunos).

A participação interventiva dos alunos da turma partilhada exigiu um processo de preparação da atividade, contemplando-se uma aula em que os mesmos tiveram oportunidade de experienciar um conjunto de métodos e instrumentos de medição, tal como compreender a funcionalidade de cada indicador de saúde mensurado. Nesta lógica, foi possível que a turma atribuída a cada professor estagiário também vivenciasse este momento formativo, considerando-se uma mais-valia para o seu processo de formação, nomeadamente pelo ciclo de estudos em que se encontravam.

Deste modo, a intenção de envolver os alunos de forma participativa, criou a necessidade de realizar uma aula capaz de preparar os mesmos para a sua intervenção na atividade. Na operacionalização desta aula foram privilegiadas dinâmicas de grupo, com

divisão explícitas de tarefas, procurando que todos os alunos pudessem experienciar, ainda que de forma rudimentar, todos os papéis inerentes à avaliação dos indicadores. Com a utilização desta estratégia, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de interpretar e perceber a importância dos indicadores de saúde na qualidade de vida do ser humano. Este tipo de envolvimento procurou ainda que os alunos absorvessem a intencionalidade do trabalho de condição física que realizavam nas aulas práticas de EF, bem como a sua influência nos indicadores recolhidos

Na elaboração e conceptualização desta atividade estiveram inerentes diferentes processos que remeteram para uma estruturação, sistematização e reflexão, procurando uma linha de diagnóstico, intervenção e controlo. Deste modo, foi fundamental que após o planeamento e operacionalização da atividade fosse realizado uma análise crítica não só em torno do produto final, mas também do processo do qual este resultou, aferindo problemas e soluções que enriqueceram toda a ação.

#### **4.2. Operacionalização**

O envolvimento participativo dos alunos nesta atividade exigiu a realização de um momento de preparação dos mesmos, não só para garantir a eficácia dos objetivos da ação, mas também para que os alunos adquirissem conhecimentos e bases que contemplam as finalidades da disciplina de EF. No intuito de fazer cumprir os objetivos da ação, optou-se por lecionar uma aula de preparação às três turmas e não apenas à turma que iria participar diretamente na atividade.

Esta aula surgiu no intuito de transmitir aos alunos alguns constructos teóricos / práticos, permitindo-lhes compreender e utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação de determinados indicadores de saúde. Foi objetivo desta aula proporcionar aos alunos uma experiência rica e diversificada, não por decorrer fora do espaço habitual de aula, mas pelos conteúdos e estratégias que contemplava. A dinâmica que se pretendia criar neste contexto exigiu um grande nível de organização, nomeadamente devido à limitação dos recursos materiais, sendo necessário criar grupos de trabalho, o que por um lado surgiu como uma limitação, e por outro possibilitou que este momento não se esgotasse nos conteúdos, conservando o ecletismo desejado e característico das aulas de EF.

Assim sendo, este momento permitiu não só um diagnóstico importante, bem como uma experiência interativa, onde esteve presente um grande nível de envolvimento por parte dos alunos, o que diverge de um processo que os mesmos apenas consomem o conteúdo exposto, sem oportunidade de participar no seu processo de aprendizagem. Ao estarem presentes questões que ultrapassam os constructos teóricos e os procedimentos práticos inerentes à atividade, verificou-se que a mesma aula apresentou diferentes evoluções e efeitos nas diferentes turmas, muito devido aos seus padrões de comportamento.

Através da informação recolhida na aula de preparação, foram elaborados grupos de trabalho para o dia da atividade. Neste âmbito, tiveram que ser consideradas outro tipo de variáveis no processo de formação dos grupos, nomeadamente a turma de origem, o número de alunos disponíveis, assim como os seus horários e disponibilidade dos professores que estarão a lecionar as aulas a esses mesmos alunos. Face a esta realidade, a turma foi organizada em turnos e divididas em duas estações de avaliação para que a atividade decorresse de forma otimizada e rentável, quer para o público participante e interveniente, quer para o público-alvo.

No âmbito da aula e da ação foi possível observar dinâmicas que se verificam nas aulas práticas de educação física, onde são solicitados aos alunos comportamentos que exigem concentração e boas relações grupais. Este aspeto vem reforçar a ideia de que as aulas de EF são um meio privilegiado para desenvolver determinado tipo de competências que outras disciplinas possam ter mais dificuldade em intervir e avaliar, questões que os exames teóricos não têm capacidade de avaliar. Deste modo, entende-se que esta ação não se limitou a uma atividade com uma determinada problemática, mas estendeu-se e desenvolveu-se ao longo de um processo que terá marcado uma experiência significativa e determinante na formação global dos alunos envolvidos.

#### **4.3. Análise**

Após a conclusão de qualquer processo, é fundamental a realização de um balanço de modo enriquecer, quer todos os procedimentos e etapas experimentadas, quer uma posterior oportunidade de efetuar transferes nas diversas funções e tarefas desempenhadas. Neste sentido, entende-se que a atividade não se deve esgotar nas fases

de conceptualização e operacionalização, sendo o momento de avaliação também essencial no culminar de toda a atividade. Nesta fase, foi possível verificar que a generalidade dos objetivos estabelecidos foi cumprida, ainda que existissem algumas questões com necessidade de serem refletidas, traduzindo o enriquecimento da própria atividade.

Ao nível da organização surgiram aspetos que poderiam ter sido otimizados, nomeadamente os placares que identificavam as estações, visto que poderiam estar mais bem trabalhados. Neste mesmo âmbito, a divulgação da atividade poderia ter sido mais atempada e conseqüentemente mais eficaz, assim como a calendarização da atividade que coincidiu com outros eventos que estavam a decorrer no ambiente escolar, e que deveriam ter sido considerados no momento de conceptualização da ação. Estes são um conjunto de pontos que poderiam ser otimizados, quer em atividades desta natureza, quer em atividades no âmbito da comunidade escolar da ESJM.

No entanto, no que respeita à execução, verificou-se que a aula de preparação demonstrou-se fundamental para o sucesso da atividade e para o alcançar dos objetivos inerentes a esta atividade, tornando-se uma estratégia e um recurso estruturante em todo o processo. As dinâmicas de grupo já criadas na aula funcionaram muito bem no dia da atividade, na medida em que os alunos se organizaram e desempenharam as tarefas com grande autonomia. Para além deste indicador, o envolvimento por parte dos alunos demonstrou-se bastante significativo, já que quando terminavam a sua intervenção, estes procuravam cativar elementos da comunidade escolar para participarem na ação.

Na perspetiva dos alunos, foi possível verificar uma satisfação global bastante positiva, ainda que seja de salientar o menor nível de satisfação que apresentaram relativamente à adesão da comunidade escolar e à duração e organização da atividade. No que respeita aos índices de participação, observou-se uma maior adesão por parte dos professores e funcionários do que dos restantes alunos da escola, o que poderá ser um indicador preocupante para falta de sensibilização dos mesmos nesta dimensão da saúde, podendo a escola dar resposta ou reformular as suas intervenções ao nível desta questão.

No que respeita à duração e organização da atividade, os alunos referiram, através de observações no questionário, que atividade se deveria repetir mais vezes e que deveria ter maior duração a fim de abarcar um maior número de indivíduos da comunidade escolar, nomeadamente os alunos do turno da tarde. Este é um dado relevante e pertinente

no balanço e reflexão desta atividade, que vem reconstruir criticamente a concepção da mesma

Em suma, o balanço demonstrou-se bastante positivo, ainda que na presença de fatores por potencializar de modo a otimizar algumas questões do processo, nomeadamente no que respeita à organização da atividade, tendo os recursos temporais alguma influência na eficácia desta fase. A necessidade de conciliar um conjunto de tarefas com uma prática letiva decorrente e a inexperiência em gerir um conjunto de processos em simultâneo e de dar resposta a uma diversidade de tarefas do âmbito escolar, coloca-se como uma das principais dificuldades para uma melhor conceptualização desta atividade. Ainda assim, a ação foi ao encontro dos princípios e finalidades pretendidas promovendo-se momentos marcantes na aprendizagem e formação global dos alunos envolvidos.

## **5. Atividades de integração no meio**

### **5.1. Estudo de caso: uma dinâmica de grupo**

#### **5.1.1. Enquadramento da problemática**

O estudo de caso desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico surgiu da identificação de uma problemática respetiva a um grupo composto por quatro alunos que apresentavam dificuldades em estabelecer uma boa dinâmica na realização de trabalhos de grupo, nas duas disciplinas de opção (a composição do grupo foi determinada pelas professoras destas disciplinas). No entanto, é importante ressaltar a existência de outros problemas no quotidiano dos alunos que são merecedores de uma análise e intervenção do orientador do processo de ensino-aprendizagem, pois a escola não deve ser limitada a um local de transmissão de conhecimentos técnicos.

O conhecimento deste caso surgiu também na função de diretor de turma, através do contacto com os encarregados de educação dos alunos em questão, que demonstraram preocupação na situação funcional do grupo. Por outro lado, um dos encarregados de educação fez referência ao seu educando, referindo que sentia que este se encontrava desenquadrado e marginalizado pelos restantes elementos do grupo. Nesta descrição, o encarregado de educação referiu ainda que a informação não chegava ao seu educando de forma atempada, prejudicando a sua intervenção no grupo. Através deste contacto foi possível compreender a complexidade inerente a este caso e iniciar um estudo mais profundo de toda a situação, junto dos alunos e dos restantes professores da turma.

Na análise desta problemática, verificou-se que os alunos apresentavam fortes dificuldades na articulação e coordenação de tarefas no seio do grupo, evidenciando falta de comunicação e de organização no processo de elaboração do trabalho. Outro dos aspetos identificados prende-se com a metodologia utilizada pelo grupo, em que cada um dos elementos ficava responsável por uma parte do trabalho, que depois era agregada sem a existência de um fio condutor coerente com uma estrutura previamente e conjuntamente definida. Assim sendo, esta dinâmica de grupo limitava-se à junção de trabalhos individuais sem que se verificasse discussão e diálogo entre os diferentes elementos do grupo.

A dificuldade em estabelecer uma dinâmica de grupo funcional surgia como resultado do papel e posicionamento de cada um dos alunos relativamente ao grupo e ao contexto escolar. Deste modo, é importante referir que este grupo era composto por um aluno repetente, algo desinserido da turma e com um comportamento agitado, e por outro lado por um aluno com muito boas notas e que sofria de soberba, sendo este muito apoiado por outros dois elementos do grupo. Esta descrição sucinta permite uma breve contextualização das possíveis divergências no seio do grupo, o que resultava numa dinâmica de grupo composta por inúmeras dificuldades.

A ausência de uma estrutura de organização impossibilitava um maior aprofundamento do processo de pesquisa, bem como uma preparação conjunta da apresentação, já que a elaboração do trabalho não se concretizava de forma atempada para que este pudesse ser revisto e discutido entre os elementos do grupo. De modo geral, os alunos apresentavam dificuldades em coordenar as suas tarefas dentro do grupo, criando-se muitos conflitos no processo de elaboração dos trabalhos. Nesta lógica, não se verificava uma consonância entre o grupo, o que resultava em sérias dificuldades em articular as diferentes partes do trabalho e vontades.

A pertinência desta problemática, enquanto objeto de estudo, assenta na importância e necessidade presente no seio da sociedade, em promover um trabalho articulado e integrado onde participam diversos agentes complementarmente. Deste modo, pretendeu-se estabelecer um processo mediático que não fosse estanque à realização dos trabalhos até ao final do ano letivo, mas que permitisse aos alunos adquirir um conjunto de competências capazes de os fazer trabalhar em grupo e criar boas dinâmicas grupais perante outro tipo de contextos.

O conhecimento e as experiências em torno das dinâmicas de grupo e gestão de equipas é algo que está presente no âmbito da EF e do desporto, pois diariamente docentes e treinadores lidam com grupos, com equipas e com interações entre indivíduos. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido com este grupo de alunos proporcionou uma relação entre os papéis desenvolvidos, visto que se estabeleceu um paralelismo e um transfere na aplicação do conhecimento, face a um contexto que não o desportivo.

A possibilidade de se estabelecer uma relação entre processos advém do que está em causa, sendo que o que está implicado numa dinâmica grupal são as sinergias, as interações e o coordenar de diferentes potencialidades ao serviço de um trabalho conjunto

e funcional. Tal como na atividade desportiva, o espírito de grupo e a valorização individual não são dimensões opostas, sendo estruturante que o grupo procure rentabilizar os recursos disponíveis. À luz desta visão, são as condições vividas e as experiências vivenciadas que determinam o sentido e os objetivos do grupo (Almada et al., 2008).

Segundo Perpétuo & Gonçalves (2005), a dinâmica de grupo surge como um instrumento educacional rico na utilização de conceção pedagógica que valoriza quer a dimensão teórica, quer a dimensão prática do objeto que está a ser trabalhado, considerando todos os indivíduos participantes no processo. Assim sendo, a aprendizagem tem lugar através de um processo coletivo, em que a relação entre as pessoas promove a construção do saber em conjunto, estimulando a criatividade e a divergência de perspetivas, assim como a promoção de relações interpessoais e intrapessoais (SBDG, 2006).

A prática grupal é demonstrada por uma gestão de competências, em que a grande ênfase centra-se na organização ao invés de somente privilegiar os posicionamentos individuais, acolhendo-os assim como contribuições valiosas na análise das discussões, abrindo perspetivas a uma possível mudança paradigmática. Ao assumirem e comprometerem-se com os objetivos visados através dos seus desempenhos no grupo de trabalho, os membros do grupo estão presentes em diversos e complexos processos de interação (Bitencourt & Barbosa, 2004).

A integração de alunos, com diferentes estádios de evolução surge como um estímulo importante no desenvolvimento de competências, que ultrapassa os objetivos do conhecimento técnico, na medida em que cria problemas de funcionalidade da própria dinâmica do grupo. É fundamental que os objetivos estejam bem definidos para que se possa canalizar todo o potencial do processo para o produto final, ou seja, a realização de uma obra pode ser uma base em que se estrutura e consolida um espírito de equipa colaborante. Todavia, o espírito de equipa não se cria através de um simples apelo à colaboração, é necessário desenvolver um sentido de complementaridade e de pertença (Almada et al., 2008).

Ao considerar-se a problemática em questão, pretendeu-se estimular a participação ativa e consciente, e fornecer suporte ao processo educativo deste grupo de alunos, utilizando um conjunto de métodos e estratégias dinamizadoras e motivadoras ao maior envolvimento e funcionamento do grupo.

### 5.1.2. Processo & metodologia

O processo desenvolvido com o grupo de alunos procurou contemplar uma estruturação à luz de uma lógica cíclica de diagnóstico, de uma intervenção situada num quadro metodológico fundamentado e um respetivo controlo das evoluções do processo. Para tal, foi necessário desenvolver uma metodologia de estudo capaz de contextualizar a problemática, enquadrar objetivos, equacionar e sistematizar possíveis estratégias de intervenção, sendo as mesmas refletidas ao longo de todo o processo e sofrendo adaptações e reestruturações com as evoluções que se vinham verificando.

Neste sentido, projetou-se um planeamento que decorresse ao longo do segundo e terceiro período do ano letivo, em que os alunos fossem auxiliados numa fase inicial do processo, no sentido de desenvolverem autonomia e uma otimização na sua dinâmica de grupo. Neste acompanhamento, procurou-se trabalhar diversos aspetos desta dinâmica, assim como aspetos de carácter individual dos seus elementos, no sentido de potenciar o conjunto.

Nesta perspetiva, é possível identificar três fases essenciais do estudo: a) a identificação e análise do problema ocorrida no final do primeiro período; b) o procedimento de estratégias de intervenção decorrente ao longo dos trabalhos de grupo do segundo e terceiro períodos e o respetivo balanço e reflexão do efeito das mesmas; c) a aplicação de novas estratégias de intervenção quando necessário, bem como do controlo dos comportamentos que foram induzidos nesta última fase de intervenção.

No intuito de analisar o problema na sua complexidade, assinalou-se um conjunto de dados que pareceram ser relevantes para a condução eficaz do processo, estabelecendo-se um conjunto de hipóteses explicativas para as suas respetivas causas. Para tal, utilizou-se diferentes fontes de informação de carácter informal, permitindo efetuar um diagnóstico a partir de perspetivas distintas, nomeadamente de cada um dos elementos do grupo, respetivos encarregados de educação, bem como as professoras das disciplinas correspondentes aos trabalhos de grupo em questão.

Ainda nesta fase de diagnóstico e análise do problema em causa, a intervenção inicial e as tarefas solicitadas neste momento procuraram contribuir para a recolha de informação que ajudasse a compreender melhor o fenómeno, sobretudo através do estabelecimento de prazos e da interação entre o grupo. Deste modo, tornou-se pertinente

efetuar uma caracterização contextualizada de cada um dos elementos do grupo, o que permitiu conhecer melhor a posição de cada indivíduo na dinâmica grupal, assim como identificar possíveis bloqueios na eficiência e eficácia desta relação.

Na concretização do que inicialmente havia sido planejado, utilizou-se um conjunto de estratégias que se consideraram eficazes no conduzir do estudo, atendendo à situação e ao contexto em questão. Neste sentido, a condução e orientação do processo desenvolveu-se, maioritariamente, através de reuniões periódicas e pontos de situação em conjunto com o grupo. Estas reuniões permitiam um acompanhamento mais pessoal do processo, sendo que promovia uma maior responsabilização dos alunos para com o grupo. Para estes pontos de situação eram definidas tarefas que posteriormente eram discutidas e analisadas nas reuniões seguintes, dinamizando assim um trabalho em grupo continuado e sistemático. A calendarização destes momentos apresentava uma maior ou menor expressão, em função da fase e da densidade de trabalho do grupo.

A par das reuniões periódicas realizadas com os alunos, a comunicação via e-mail foi um dos principais instrumentos no desenvolvimento de todo o processo de trabalho com o grupo. Esta ferramenta demonstrou-se estruturante, visto que a comunicação com os alunos mantinha-se sempre registada, sendo possível voltar a consultar, assim como os anexos enviados e trocados, que poderiam ser trabalhados e obter feedback a qualquer instante. Para além destes aspetos positivos, esta dinâmica apresentava a vantagem de ser possível estabelecer comunicação muito mais frequentemente.

No diagnóstico realizado ao grupo, um dos principais problemas identificados apresentava uma íntima relação com o processo de construção dos objetivos do trabalho, assim como na elaboração da estruturação do mesmo. Assim sendo, a definição de intenções e estrutura do trabalho surgiu como um dos principais conteúdos a desenvolver conjuntamente com os alunos. A sistematização dos objetivos e tópicos do trabalho, enquanto ferramenta de trabalho, demonstrou-se um elemento facilitador da execução das tarefas dos alunos, tornando-se estruturante transmitir e laborar com os próprios.

No entanto, os trabalhos de grupo não se podiam esgotar na fase de conceção, quando o trabalho era concebido pela apresentação, e também neste momento a dinâmica de grupo mostrava-se determinante no sucesso do processo. Assim sendo, a preparação da apresentação e da exposição oral coordenada entre todo o grupo, bem como o planeamento das estratégias para melhor fazer chegar a informação aos colegas que

assistiam a apresentação, foram tarefas trabalhadas no seio do grupo. Este conjunto de situações demonstrou-se extremamente rico, visto que os alunos tinham oportunidade de refletir sobre a intervenção e papel dos colegas no trabalho, procurando potenciar cada um dos mesmos em função da globalidade do grupo.

Na resposta a outro dos problemas identificados neste grupo, determinou-se que seria importante gerar complementaridades, sendo a dinamização de atividades de conjunto um meio potenciador desse tipo de interações. Estas tarefas foram operacionalizadas durante as reuniões que eram marcadas com os alunos, cultivando discussão dos objetivos e estruturação dos conteúdos do trabalho. A estratégia apresentou maior ênfase sobretudo no último trabalho desenvolvido pelo grupo em que se dividiu as tarefas em duas partes, destinando cada uma das mesmas a um par do grupo, ou seja, houve a criação de subgrupos dentro do grupo principal. Esta estratégia procurou simplificar as interações grupais, tornando-as mais diretas, visto que era estabelecida de uma pessoa para outra.

Ainda nesta perspetiva procurou-se, em todas as reuniões, contemplar um espaço para os alunos exporem os seus pontos de vista e argumentarem face as divergências colocadas quer pelo resto do grupo, quer pelo professor. Seguindo a lógica de intervenção pretendida, considerou-se estes momentos, oportunidades privilegiadas para gerar complementaridades e pontos de interesse comum, que cultivassem cumplicidade no seio do grupo. O confronto de problemas comuns surgia como a peça fulcral das discussões para descortinar as condições e o ambiente desejado na dinâmica do grupo.

No processo de ensino, a consolidação das aprendizagens torna-se mais robusta quando tem oportunidade de ser refletida e analisada numa fase posterior. Deste modo, procurou-se, desde o início, criar o hábito de refletir os desempenhos e as dinâmicas evolutivas do grupo. A importância de refletir e pensar sobre determinadas formas de atuar sobrepõe-se à capacidade de adquirir o conhecimento de uma forma estanque, ou seja, pretendeu-se com esta estratégia que os alunos fossem capazes de beneficiar do processo de aprendizagem e não apenas do seu resultado final.

### **5.1.3. Reflexão final**

O desenvolvimento e condução deste estudo de caso constituiu uma experiência de grande riqueza, quer do ponto de vista de formação profissional, quer em termos de formação pessoal. Mais do que a orientação do processo, esteve presente a necessidade de compreender, conhecer e interagir com pessoas, com jovens que se encontram em desenvolvimento e que apresentam capacidades e potencialidades. O contexto do estudo remeteu para a necessidade de identificar as potencialidades e dimensões a trabalhar em cada elemento do grupo, que por sua vez estimularam ao conhecimento e estudo profundo dos alunos, no intuito de adequar a intervenção à necessidade de cada um.

No entanto, a grande complexidade residiu na tarefa de gerir as intervenções individuais em função de um grupo, pois esta atuação não se limitou a desenvolver as potencialidades dos indivíduos de forma isolada, mas a criar complementaridades e uma dinâmica funcional num cenário completamente disfuncional. Neste sentido, a interrogação e o questionamento sobre o papel a desempenhar face ao problema identificado foi uma constante, sendo uma questão que foi sendo respondida com o decorrer do estudo, e com o ajustamento sistemático das estratégias e meios de atuação utilizados.

No que respeita à evolução do grupo ao longo do processo, é de referir que esta foi uma progressão demorada e trabalhosa e que exigiu um constante reajustamento na forma de atuar. As adaptações realizadas resultaram, essencialmente, do balanço e da reflexão que foi realizada após a elaboração de cada trabalho, identificando os pontos impeditivos de uma dinâmica funcional e desenvolvendo estratégias interventivas e impulsionadoras de uma maior funcionalidade e interligação entre os elementos do grupo.

Uma das principais dificuldades enfrentadas esteve associada à falta de responsabilização dos elementos relativamente ao grupo, ou seja, a sua colaboração e prestação no trabalho estava acima da globalidade apresentada pelo conjunto. Esta questão estaria associada ao facto de a nota do trabalho ser atribuída de forma isolada a cada elemento através do seu desempenho individual no momento de apresentação, pois a avaliação e o modo como o professor conduz as solicitações ao grupo desenvolvem uma influência direta no trabalho e dinâmica do grupo.

Face a esta realidade, cada individualidade do grupo centrava a sua preocupação na sua atuação, esquecendo o produto final, nomeadamente a coerência e coordenação presente nas sinergias e na complementaridade que se poderiam criar no intuito de produzir e alcançar um resultado melhor. Assim sendo, o grupo representava-se por quatro elementos que individualmente abordavam uma parte do tema em vez de estabelecerem uma coerência e construírem um fio condutor que orientasse e estabelecesse um significado lógico ao trabalho produzido.

Posto isto, procurou-se que os alunos construíssem outra representação do trabalho de grupo, em que o todo não fosse apenas a soma das partes. Para tal foram utilizadas inúmeras estratégias, no sentido de promover momentos de trabalho de grupo e de potenciar e fortalecer o processo comunicativo e colaborativo entre os alunos. O culminar deste estudo ficou marcado pela observação de uma da última das apresentações protagonizadas pelo grupo no contexto de aula da disciplina em causa. Neste momento, foi possível verificar a evolução e a progressão de todo o grupo e da relação de cada elemento com os seus colegas através de uma dinâmica funcional, coerente e equilibrada.

Neste sentido, este foi um trabalho que exigiu o relacionamento e a interação com pessoas, elementos diferentes no seio do mesmo grupo, jovens com aspirações e modos de vida diferentes que tiveram que ser compreendidos e interpretados. A dinâmica e toda a envolvente proporcionada ao longo do ciclo de trabalho fez deste um dos processos mais marcantes e enriquecedores de todo o estágio pedagógico.

Após a realização e finalização deste estudo de caso, são possíveis retirar algumas ilações, não só do processo em si, mas também daquilo que são as mais-valias do desenvolvimento de um trabalho desta natureza para a formação profissional e pessoal de um docente. Neste sentido, é importante apontar três premissas estruturantes e que refletem ideias sintetizadoras do contributo de todo este processo.

Um dos princípios a refletir prende-se com a panóplia de eventuais estudos de caso que um professor pode encontrar no quotidiano da sua prática. Dado ao número de turmas e conseqüentemente de alunos que apresenta a seu encargo, bem como à complexidade inerente à individualidade de cada um, o docente apresenta um contexto vasto, ao qual deve estar atento, no intuito de intervir quando necessário. Contudo, o professor não se pode esquecer que a origem do problema pode deixar de constar num indivíduo, mas num grupo ou até mesmo numa turma na sua globalidade.

A segunda premissa remete para a necessidade e capacidade que um professor tem de intervir, face a uma problemática que identifica, independentemente da sua área de atuação. O exemplo desta perspetiva foi a intervenção realizada neste estudo caso, em que o problema até pode parecer descontextualizado da EF. Contudo, a forma como o desporto e a EF lidam com grupos, com equipas e proporcionam interações entre pessoas, faz com que este não seja um problema tão distante desta área.

Por fim, um estudo de caso feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, a desenvolver depois, na qualidade de mais recursos e capitais disponíveis. Face às situações do quotidiano, certos “casos” impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa: um aluno em dificuldades, um grupo de alunos problemático, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por novos procedimentos ou por um programa de reforma. Perante esta realidade, o professor não se pode isolar na sua PL e ignorar os fenómenos que a complexidade que o contexto educativo proporciona.

## **5.2. Atividade de extensão curricular**

### **5.2.1. Conceptualização**

O planeamento da ação de extensão curricular (AEC) procurou considerar o público-alvo a que este tipo de atividade se destina, construindo a sua temática nesse mesmo sentido. Deste modo, a conceptualização de toda ação foi sofrendo diversas alterações, explorando assim diferentes hipóteses e perspetivas daquilo que poderia ser o seu desenvolvimento.

A intencionalidade de agregar os alunos, os encarregados de educação e os professores, levantou-se desde a escolha da temática a abordar. Neste sentido, a conclusão do ensino secundário, bem como da obrigatoriedade da prática de atividade física através da disciplina de EF, é algo que deveria estar correlacionado com o interesse dos encarregados de educação, assim como dos professores que esperam um desenvolvimento continuado do bem-estar e saúde dos seus alunos.

Numa primeira instância, projetou-se uma intervenção mais direta do público-alvo através da realização de uma conferência que abordasse algumas das evoluções comportamentais das novas gerações, e que refletisse o lugar da prática da atividade física no seu quotidiano. No entanto, após um levantamento sobre a disponibilidade dos encarregados de educação para sua participação no evento, verificou-se que apenas dois pais iriam comparecer. É importante realçar que, na auscultação efetuada aos encarregados de educação, questionou-se não só sobre a sua participação mas também acerca do horário mais conveniente, no intuito de ir ao encontro da sua disponibilidade.

Ao se analisar estes diferentes fatores, evidenciou-se um conjunto de problemas, entre os quais a conceptualização de uma conferência de sensibilização e formação dirigida, na sua essência, aos encarregados de educação que não iriam estar presentes. Perante esta questão, procurou-se encontrar alternativas que permitissem não perder o trabalho que vinha a ser realizado, bem como estabelecer uma inclusão e participação dos encarregados de educação na atividade que fosse desenvolvida.

Posto isto, a solução encontrada passou por aliar esta ação a outro evento, de carácter extra curricular. Uma atividade que também vinha a ser desenvolvida no âmbito do lazer e recreação. A escolha desta hipótese é fundamentada pelos objetivos e benefícios que caracterizam uma relação de interação entre o ser humano e o meio natural através da prática de atividade física. Deste modo, o evento de canoagem e *stand-up paddle* surgiu como uma oportunidade de os alunos experienciarem uma prática que os cativassem e que os motivassem a dar continuidade à mesma, compreendendo diferentes formas de usufruírem do lazer e do bem-estar da atividade física.

Além desta questão, coloca-se o potencial para a realização deste tipo de práticas, presente numa região cercada de mar e com as condições climáticas que caracterizam a Região Autónoma da Madeira (RAM). Nesta perspetiva, Costa (2005) refere que a prática de atividades de aventura na natureza têm tido uma expansão significativa, quer pelo aparecimento de novas atividades, quer pela implementação de outras que, não sendo novas, encontram agora um maior número de praticantes, bem como uma divulgação mais acentuada. Tendo em conta o carácter geográfico da ilha da Madeira, faz todo o sentido a prática de atividades de exploração da natureza, observando-se que o interesse pelas mesmas é cada vez maior.

No entanto, a realização, só por si, desta ação não iria corresponder à totalidade dos objetivos que a compõe, nomeadamente o contemplar da participação dos encarregados de educação. Assim sendo, a estratégia utilizada passou por elaborar uma espécie de documentário sobre a atividade para que posteriormente fosse gravada em formato DVD e oferecida aos respetivos encarregados de educação no momento de entrega das avaliações finais. Para tal, foi necessário reestruturar o planeamento, bem como o inventário de equipamento e material necessário para a operacionalização de toda a atividade.

Por outro lado, existem alguns obstáculos na lecionação destas matérias na escola, sobretudo em termos de recursos materiais e/ou temporais, que dificultam o contacto que os alunos detêm relativamente a este tipo de atividades. Desta forma, pretendeu-se proporcionar uma experiência que, embora não fosse nova para todos, demonstrasse o vasto leque de possibilidades inerentes à prática de atividade física, nomeadamente num contexto que difere do comum (Ver anexo X).

### **5.2.2. Operacionalização**

De acordo com Jacinto et al. (2001, p. 15), um dos objetivos das áreas de opção é realizar atividades de exploração da natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente. A canoagem é contemplada no PNEF como matéria de ensino opcional, justificando-se assim a sua escolha. Surgindo a hipótese de alargar a ação para a experimentação do *stand up paddle*, e caracterizando-se por uma modalidade em evolução em termos de participantes, reconheceu-se apenas as mais-valias inerentes à conjugação destas duas atividades de mar. Assim sendo, permitiu-se que os alunos experienciassem duas realidades distintas no meio aquático, que vão além do que normalmente é abordado nas aulas de EF.

A atividade decorreu junto à Praça do Mar no Varadouro de São Lázaro, considerando-se este um ponto de fácil acesso a partir da ESJM, e conseqüentemente um espaço potencial para a prática e desenvolvimento deste tipo de atividades. Neste posicionamento, identificou-se uma potencialidade do espaço redundante à estrutura da escola que incentivou ao desenvolvimento desta ação.

No decorrer da atividade, os alunos tiveram oportunidade de protagonizar um conjunto de experiências que não se esgotaram na prática da canoagem e do *stand up paddle*. Nesta lógica, todos os participantes puderam contactar com o material utilizado e receber uma instrução que lhes permitiu familiarizarem-se com a dinâmica da prática que iriam executar, bem como garantir autonomia e segurança na mesma. A oportunidade de lavarem e arrumarem as embarcações, enriqueceu toda a experiência dos alunos, solicitando-lhes um sentido de responsabilidade, entreajuda e conhecimento técnico sobre o material utilizado.

No intuito de responder a um dos objetivos desta atividade e integrar os encarregados de educação nesta atividade, efetuou-se a recolha de imagens ao longo da mesma, capazes de retratar todo o desenrolar da ação. Nesta perspetiva, obteve-se um testemunho de momentos que permitiram não só apresentar a atividade aos encarregados de educação, mas também realizar um controlo de toda a prática protagonizada pelos alunos.

### **5.2.3. Análise**

Numa perspetiva crítica e efetuando um balanço da AEC, é possível identificar e analisar alguns aspetos que poderiam ter sido potenciados de outra forma, enriquecendo a experiência patente na conceptualização e operacionalização desta atividade. Neste sentido, foi possível observar alguma fragilidade na organização da atividade, representada por alguns indicadores menos positivos, nomeadamente a não participação da totalidade dos alunos. Outro dos aspetos a referir aparece associado ao término da atividade, visto que esta não finalizou atempadamente, impossibilitando que alguns alunos estivessem disponíveis, para a aula seguinte, à hora prevista.

Na análise destas questões menos positivas, podem levantar-se algumas hipóteses, entre as quais o facto das atividades propostas não se revelarem suficientemente aliciantes ou motivadoras. Por outro lado, a temperatura da água também poderá ter sido uma variável a considerar, já que havia o risco real dos alunos mergulharem caso se desequilibrassem do caiaque ou da prancha. Tendo em conta que nenhuma aluna participou e que existiria recolha de imagens da atividade, coloca-se a questão sobre a inibição que poderão ter sentido em relação à sua própria exposição corporal. Contudo,

estes são apenas pensamentos hipotéticos que visam compreender a não participação da totalidade dos alunos, no sentido de permitir uma reestruturação de todo o processo de planeamento, para que no futuro se consiga alcançar uma taxa de participação mais satisfatória.

No entanto, o entusiasmo e envolvimento dos alunos participantes foi evidente, justificando assim a pertinência e adequação da ação, já que os alunos apresentavam um nível de maturidade e sensibilidade capaz de potenciar o contacto e a relação do ser humano com o meio natural, mais concretamente com o mar. Assim sendo, foi representativo o desfrutar, por parte dos alunos, de um contexto privilegiado para a prática das atividades de mar, como a baía do Funchal.

Deste ponto de vista, foi interessante observar o comportamento participativo e motivado de alguns alunos que apresentavam alguma dificuldade em se integrar e envolver nas matérias ditas convencionais, abordadas no contexto de aula de EF. Este foi um indicador bastante positivo, visto que também surge como um dos objetivos das atividades de carácter extracurricular, ou seja, proporcionar aos alunos experiências marcantes fora do contexto habitual de aula.

Por outro lado, a potencialidade do contexto mar evidenciou-se enquanto meio privilegiado para a prática deste tipo de atividades, considerando-se uma participação isolada, ainda que enriquecedora, pouco rentabilizada perante os recursos disponíveis. Quando se caracterizam os capitais presentes, verifica-se um espaço de rápido e fácil acesso à escola e com entidades preparadas para prestar serviços na realização deste tipo de práticas, quer na disponibilização de material, quer na monitorização do evento. Ainda assim, o professor da turma deve dispor de instrumentos que possam complementar e preparar os seus alunos, no contexto das suas aulas, para alguns dos problemas que encontrarão neste tipo de atividades.

Perante este cenário, coloca-se a importância de voltar a olhar para as janelas de oportunidade de operacionalização de atividades neste âmbito, sendo que estas não têm que ocorrer de forma estanque ao longo do ano letivo ou ao longo do percurso escolar do aluno. Contudo, é fundamental analisar as barreiras encontradas na sua conceptualização no intuito de compreender as razões para a não rentabilização dos recursos disponíveis. À primeira vista, um dos obstáculos identificados, prende-se essencialmente com os

horários, que ao situarem a aula de EF entre aulas de outras disciplinas, condicionam o tempo disponível, ainda que o espaço seja perto da instalação escolar.

Face a esta condicionante, seria benéfico que os horários contemplassem estas hipóteses, possibilitando uma maior oportunidade as estas atividades. Para tal, os tempos letivos destinados às aulas de EF deveriam ser integrados em momentos como o primeiro turno da manhã ou da tarde, possibilitando que os alunos se dirigissem diretamente ao local da atividade. Numa perspetiva semelhante, o último turno da manhã ou da tarde também poderia estabelecer vantagens, já que os alunos não teriam aulas após a atividade. Uma outra hipótese seria isolar a aula de EF no horário não se verificando aulas nem antes nem após a realização da atividade em questão. Contudo, estas são apenas possibilidades que devem ser analisadas com outro grau de profundidade, para que possa ser verificada a sua real potencialidade de operacionalização.

Para além desta questão, esteve também presente o custo associado a estas práticas, visto que envolviam a utilização de material específico, sendo necessário que os alunos apresentassem disponibilidade para corresponderem a esse valor que, apesar de baixo, pode condicionar alguns dos potenciais participantes. Todavia, a oportunidade de se estabelecerem protocolos com determinadas entidades surge como uma hipótese plausível e rentável, quer para a escola, quer para a própria instituição prestadora dos serviços.

Apesar de nem todos os alunos terem participado, o feedback e testemunho dos que realizaram a atividade foi extremamente positivo e gratificante, sendo que alguns sugeriram a continuidade desta atividade em próximos anos letivos. Assim sendo, julga-se que esta foi uma mais-valia para a formação complementar dos alunos, proporcionando-lhes um conjunto de situações marcantes e pedagogicamente ricas, e que a grande maioria nunca havia experienciado.

Além desta questão, o acompanhamento técnico prestado permitiu que os alunos melhor compreendessem de que forma o caiaque e a prancha de *stand up paddle* podem ser manuseados, atribuindo-lhes as ferramentas necessárias para que explorassem uma prática autónoma e segura. Ainda que o capital tempo e os recursos materiais disponíveis não permitissem explorar as aprendizagens dos alunos em pleno, o processo de transporte e arrumação do material surgiu como uma oportunidade de desenvolver outro tipo de competências, nomeadamente a responsabilização pela utilização de equipamento.

Outro dos principais problemas refletidos no âmbito da AEC prendeu-se com a indisponibilidade dos encarregados de educação para a participação na atividade. Neste sentido, procurou-se explorar diferentes alternativas que colmatassem esta condicionante. Após o estudo de algumas possibilidades e dos recursos disponíveis, optou-se por recolher um conjunto de imagens da atividade, incluindo na pessoa do participante (através do recurso a material adequado), de modo a ser possível transmitir, ainda que de forma indireta, a experiência que os seus educandos tiveram oportunidade de vivenciar. Assim sendo, as imagens foram compiladas num DVD e oferecidas aos encarregados de educação e aos seus educandos no momento de entrega da avaliação.

Num balanço final, julga-se que ambas as atividades programadas para a direção de turma comportavam aspetos enriquecedores. A canoagem/*stand up paddle* permitiram a experimentação de um meio de prática de atividade física que normalmente não é valorizado, quando comparado com a considerada prática comum. A compilação das imagens em vídeo, apresentou-se como um meio inovador de integrar os encarregados de educação na atividade. Deste modo, concluiu-se que esta atividade apresentou um balanço positivo, sobretudo por proporcionar uma experiência que não integra o quotidiano da maior parte dos alunos.

### **5.3. Direção de turma**

Ao longo do processo de estágio pedagógico houve a oportunidade de participar nas funções de direção de turma, mais concretamente durante um semestre, através da turma partilhada. A oportunidade de aprendizagem, presente, apresentou-se como um elemento estruturante no enriquecimento da experiência de estágio, visto que esta determina uma das funções vitais no desempenho da profissão docente. Esta é uma valência e também uma necessidade que não deve ser descurada na formação dos professores estagiários, atendendo à preponderância que o diretor de turma (DT) apresenta no ceio da turma e da escola.

Este processo surgiu como uma janela potencial de aprendizagem devido à forma como foi orientado e acompanhado, onde se observou uma mediação entre as tarefas que eram possíveis realizar e aquelas que eram somente observadas, ainda que acompanhadas

de forma direta, nomeadamente as reuniões com os encarregados de educação, os conselhos de turma e as reuniões com os demais diretores de turma da escola. A riqueza pedagógica desta intervenção está representada nas dinâmicas estabelecidas numa turma, quer no processo de aprendizagem dos alunos, quer no contacto com os respetivos encarregados de educação, ou até nas relações estabelecidas com a estrutura da escola.

A par da componente de PL, esta é uma dimensão do cargo de ser professor que deve ser refletida, permitindo o abarcar e reter todas experiências e aprendizagens que foram possíveis ao longo do estágio pedagógico. O contacto com as dinâmicas inerentes a esta função, bem como o acompanhamento e orientação experiente da orientadora pedagógica, promoveram os importantes momentos de reflexão através do diálogo reflexivo após as interações estabelecidas com os encarregados de educação, com os professores ou com os próprios alunos.

Num breve levantamento das funções e tarefas desempenhadas no decorrer do ano letivo, incluem-se a comunicação de importantes informações aos alunos da turma, as questões administrativas, o conhecimento, o relacionamento favorável com os professores da turma e com os encarregados de educação, bem como a presença nas reuniões de conselho de turma e reuniões de entrega de notas. O contacto e interação em contexto informal foi também um meio determinante na ação de DT, nomeadamente na troca de informações com os restantes professores da turma em questão.

Face a esta realidade, torna-se perceptível que a figura do DT é colocada no centro da coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos da turma, no sentido de garantir o seu sucesso educativo, apresentando-se como um orientador pedagógico dos seus pares e estabelecendo pontes entre a escola e os encarregados de educação. Assim sendo, a função de DT é estruturante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma, assim como na ligação cooperativa entre a escola e a família/ encarregado de educação. Perante esta missão, este é um cargo que exige competências de gestão, organização, coordenação, comunicação e de relacionamento interpessoal que não provém apenas do desenvolvimento do conhecimento técnico (Torres, 2007).

Este conjunto de funções e tarefas são muito abrangentes e de grande responsabilidade, envolvendo tarefas de gestão e coordenação, implicando o estabelecer de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores. A ação do DT abrange todas as componentes do processo educativo, desde a instrução, socialização

e estimulação/envolvimento dos alunos, baseando-se no conhecimento de cada aluno, no relacionamento com o seu contexto físico, pessoal e social, assim como no entendimento de toda a turma. Deste modo, constata-se que o papel do DT apresenta um caráter multifacetado e deve ajustar-se constantemente de acordo com os tipos de relacionamento que tem de estabelecer, podendo assumir várias diversas formas em simultâneo (Torres, 2007).

Após a experiência vivenciada ao longo do estágio pedagógico, foi possível entender a atividade valiosa que o diretor de turma exerce na escola, visto que este constitui um elemento determinante na mediação da relação entre a escola e toda a comunidade educativa, sendo que a sua intervenção não se restringe ao recinto escolar. Acumula ainda funções burocráticas, fundamentais para o bom funcionamento do processo de aprendizagem da turma, necessitando ainda de desenvolver, através de estratégias e técnicas específicas, capacidades para a execução de todas as tarefas de coordenação da sua responsabilidade.

Este foi um enquadramento que permitiu reconhecer o DT enquanto gestor pedagógico responsável por estabelecer uma relação com os alunos e com os encarregados de educação, além da interação estabelecida com os demais professores da turma. O DT não surge apenas como um professor, mas como um elemento posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na orientação dos mesmos, estabelecendo um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma, no intuito de promover o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos.

Através do resultado da proximidade que se estabelece entre o DT e os alunos da sua direção de turma, desenvolve-se muitas vezes uma relação de empatia, que pode, em muitos casos, potenciar a confiança do aluno. Esta dinâmica pode apresentar um papel estruturante no atender de uma situação de desconforto emocional, sofrimento físico e psicológico, levando-o à partilha desses problemas e à procura de ajuda para a sua resolução. Todavia, uma boa relação com os alunos é também uma oportunidade de contribuir para o bom funcionamento e para um bom clima de turma.

Em suma, o DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação. Para responder a esta função, necessita de estar preparado, ou

seja de ter aprendido e de continuar a aprender, no intuito de cumprir todas as valências que são da sua responsabilidade. Assim sendo, as competências técnicas de um professor são apenas uma parcela daquilo que é esperado no seu perfil, pois as características de foro psicológico, social e emocional também têm a sua importância.

A disponibilidade, a capacidade de comunicação e de liderança, a experiência refletida, a tolerância e a dedicação, são algumas das características que se destacam de toda experiência vivenciada neste estágio pedagógico. Perante toda a complexidade envolvente, denota-se a necessidade que o professor tem em sair da sua zona de conhecimento específico para, numa dimensão humana, atender às necessidades dos seus alunos e da turma em geral. Posto isto, é representativa a preponderância da inteligência emocional na intervenção do diretor de turma.

## **6. Atividades de natureza científico-pedagógica**

A função docente não se esgota na PL e a educação não é somente a lecionação de aulas (Barros, 2010). Numa sociedade do conhecimento assiste-se a um acréscimo do conceito de educação e diversidade das atividades educativas, sendo que em várias esferas da prática social, através de meios formais, informais e não-formais, é amplificada a produção de saberes e modos de atuar. Face a este panorama genuinamente pedagógico, quem poderá ser chamado de pedagogo? Este é um agente que atua em várias instâncias da prática educativa, associadas à organização e aos processos de formação e transformação humana, considerando os objetivos definidos na sua contextualização histórica (Libâneo, 2001).

Neste sentido, parece que não se colocam dúvidas acerca da importância em estabelecer um sentido de procura, investimento e investigação constante, em que no âmbito da função pedagógica não se comprem nem se constroem receitas. Portanto, entende-se que se devem privilegiar meios e oportunidades capazes de analisar e compreender problemáticas que contribuam de maneira positiva na eficácia da prática educativa (Silva & Navarro, 2012).

Nesta perspetiva, as atividades de natureza científico-pedagógicas (ANCP) procuraram explorar e compartilhar um conjunto de problemáticas, que se demonstraram pertinentes e enriquecedoras nos processos de formação docente. Atendendo a esta intenção, o desenvolvimento das ANCP assentaram numa base contextual e metodológica que identifica um problema, estuda e explora as causas da problemática e procura apresentar soluções e sugestões de intervenção nesse mesmo âmbito.

No âmbito do estágio pedagógico, é de salientar o contributo e a riqueza formativa inerente aos processos de desenvolvimento de atividades desta natureza, que possibilitou um trabalho com um grau de estruturação mais profundo, solicitando comportamentos de sistematização e tratamento do conhecimento. Paralelamente ao valor educativo apresentado deve referir-se as ANCP constituíram uma oportunidade de estudar e desenvolver temas com significado e pertinência no âmbito do processo de formação em questão, ou seja, permitiram estabelecer pontes com conteúdos e matérias de interesse, promovendo experiências e aprendizagens marcantes.

## **6.1. Ação científico-pedagógica coletiva: Dinâmica de grupo vs individualidade**

### **6.1.1. Conceptualização**

O entendimento da importância das relações grupais emerge de uma sociedade que necessita de articular diferentes unidades para um desenvolvimento funcional e sustentável, nas suas mais diversas vertentes. A complexidade deste processo interativo faz com que sociedades, culturas e indivíduos se distingam entre si, propagando-se diferentes comportamentos e ideias, quer sociais, quer individuais. Nesta perspectiva, as diferenças existentes entre as sociedades e culturas residem no enfoque colocado no papel do indivíduo, como também no papel do grupo, já que esta suposta dicotomia, de natureza sócia antropológica, está na base desenvolvimento diferencial das sociedades humanas (Hofstede, 1980).

A complexidade de um processo pedagógico surge da complexidade que está inerente ao ser humano e à sua interação com o contexto e com os outros indivíduos. Posto isto, é importante compreender que o universo motivacional do indivíduo é influenciado por crenças, valores e orientações para objetivos que sustentam os seus comportamentos, enquanto sujeito isolado, bem como as suas interações com outras pessoas (Ferreira, Assmar & Souto, 2002).

Esta análise, entre as dinâmicas de grupo e o indivíduo, levantou algumas questões, nomeadamente no campo da formação do Homem, em que, a educação escolar contemporânea, e não só, apresenta implicações na preparação do aluno para a vida em sociedade, não descurando nunca a sua individualidade (Duarte, 2004). Ao contemplar a complexidade humana, a educação escolar pode e deve formar os seus alunos para o conhecimento profundo do “eu”, mas, complementarmente, para o trabalho e vida grupal, pois a produção e transmissão de conhecimento não deve ser estanque às metodologias formais, ou seja, a componente de interação e o desenvolvimento de um espírito crítico e cooperativo pode ser promovido.

Neste sentido, a disciplina de EF, bem como a prática regular de atividades desportivas, pelas suas características, surgem como um contexto potencial e promotor deste tipo de dinâmicas e interações. Segundo Hills (2007), a EF representa um espaço

de dinâmica social onde os alunos experienciam e interpretam a sua fisicalidade em contextos que promovem interações e privilegiam formas particulares de personificação.

Perante a potencialidade desta abordagem procurou-se, através de um exercício de reflexão, problematizar a incoerência ou dúvida em torno da relação dinâmica de grupo e individualidade, materializando o tema principal da ação científico-pedagógica coletiva, o “O lugar da Educação Física, certezas, dúvidas e incoerências”. Nesta perspetiva, pretendeu-se ainda analisar o espaço da EF e do desporto, na formação do indivíduo, quer na sua dimensão individual quer nas interações que estabelece com os diferentes grupos em que se insere, incluindo a sociedade que integra (ver anexo XVII).

### **6.1.2. Operacionalização**

Em consideração à grande componente subjetiva e complexidade do tema, procurou-se utilizar uma metodologia assente num processo de revisão de literatura, procedendo-se, posteriormente, a uma reflexão crítica e discussão resultante de todo o trabalho de pesquisa e evolução do estado da arte estudada. Este enquadramento teórico permitiu não só uma estruturação e sistematização mais profunda do conhecimento em causa, mas também uma contextualização capaz de transportar a problemática para a área de interesse, neste caso os processos pedagógicos no âmbito das atividades físicas e desportivas.

A análise da literatura sobre a individualidade e o grupo evidencia uma evolução da teorização destes constructos, de conceções apoiadas unicamente em aspetos relacionais associadas aos grupos para modelos conceituais mais amplos, que incluem a construção de uma identidade pessoal, relações interpessoais, entre outras variáveis. Contudo, ainda se verifica alguma controvérsia em torno da teorização desta dialética, fruto da complexidade humana a que está inerente, na medida em que o universo motivacional do sujeito envolve crenças, valores, orientações para objetivos que sustentam os seus comportamentos e interações com outras pessoas (Ferreira, Assmar & Souto, 2002).

Neste sentido, as diferentes formas de ação e reflexão respetivos ao fenómeno grupo e indivíduo são, assumidamente, controversos. Estes dois polos colidem numa dicotomia entre indivíduo e grupo transferível para a complexidade entre o todo e as

partes. Perante o nível de análise que se efetua, o indivíduo pode desaparecer no grupo fazendo deste uma massa homogênea ou pode ser vistos em interação, enfatizando as diferentes individualidades (Alves & Seminotti, 2006). Assim sendo, parece que os pensamentos e contradições em torno das exigências sociais e as necessidades individuais constituem um traço permanente na vida humana (Elias, 1994 citado por Alves & Seminotti, 2006).

O indivíduo constrói-se e é moldado pelos resultados da história social, objetivando-se nessa mesma história, ou seja, a sua formação realiza-se por meio de uma relação entre objetivação e apropriação. Esta relação parte de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como “pontes de mediação” entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. Contudo, a estrutura complexa da atividade humana não permite uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade (Duarte, 2004).

Na base destes conceitos, problematizou-se e construiu-se uma reflexão que deu origem ao desenrolar de toda a ação, proporcionando-se sinergias entre diferentes áreas científicas, como a sociologia e a psicologia. Neste sentido, um dos objetivos da própria ação passava por abordar a importância de estabelecer complementaridades entre as diferentes áreas do saber em prol da evolução e produção do conhecimento. Nesta perspectiva, a opção dos preletores convidados detinha essa mesma intenção, ou seja, apresentar diferentes pontos de vista de uma temática que é comum a diversas áreas do saber.

No intuito de responder a objetivos mais específicos e operacionais também propostos, procedeu-se à recolha de depoimentos de profissionais atuantes nos desportos individuais e coletivos, utilizando uma pequena entrevista semiestruturada. Assim sendo, optou-se por entrevistar um indivíduo pertencente aos desportos individuais e outro aos desportos coletivos, com o objetivo de verificar a existência de divergência de opiniões no que respeita à promoção e desenvolvimento das individualidades e dinâmicas de grupo no contexto desportivo.

Ainda neste seguimento, apresentaram-se algumas propostas simplificadas, que abordando o conceito de interdependência, demonstraram como é possível solicitar comportamentos que privilegiam o desenvolvimento de aspetos individuais, mas através da manipulação e gestão de algumas variáveis torna-se possível potenciar também

dinâmicas de complementaridade entre os indivíduos. Esta perspectiva expedita e operacional permitiu, por parte da assistência, verificar como é exequível a aplicação de reflexões complexas através de pequenas e simples solicitações no contexto de aula ou até mesmo noutro tipo de realidades. Este momento permitiu materializar a reflexão que foi desenvolvida, bem como ilustrar a pertinência destas questões para uma intervenção mais eficaz e mais intencional no processo pedagógico.

### **6.1.3. Análise**

No seio do tema “O lugar da Educação Física, certezas, dúvidas e incoerências”, pretendeu-se abordar um tema que possuísse algum significado e que fosse possível estabelecer uma relação com a experiência proporcionada pela PL decorrente do estágio. Nesta lógica, a temática “A dinâmica de grupo vs Individualidade” foi uma abordagem que face ao tema principal levantou um conjunto de incertezas, dada à subjetividade que carrega. Apesar de todo carácter subjetivo que possa apresentar os tópicos desta temática, entende-se que estas são abordagens que devem refletidas por um educador/formador, na medida em que os contextos de aula, nomeadamente na disciplina de EF, são espaços potenciais à promoção e desenvolvimento deste tipo interações.

No entanto, as características que compoñham a temática escolhida foram também o principal elemento de dificuldade no desenvolvimento desta ação, protagonizando diversas interrogações acerca da melhor forma de abordar o tema. O facto de apresentar um tópico tão abrangente poderia impedir a ação científico-pedagógica coletiva de atingir os objetivos propostos. Esta questão promoveu uma preocupação e necessidade em estruturar e sistematizar de forma profunda os conteúdos da ação.

Neste sentido, procurou-se desenvolver uma lógica que orientasse todo o processo de elaboração e que conduzisse a dinâmica da apresentação e o seguimento da exposição oral, resultando na ação propriamente dita. Face a esta intenção, enquadrou-se o tema partindo de um panorama geral até atingir um contexto mais específico e familiar à atividade física e desportiva, estabelecendo relações muito pertinentes e interessantes para os presentes poderem refletir na sua prática. Esta foi uma das principais valências da grande abrangência da temática, visto que qualquer presente na ação podia contextualizar-se na reflexão que estava a ser desenvolvida.

Para além da reflexão teórica, a operacionalização de alguns exemplos práticos no contexto das aulas de EF demonstrou-se bastante elucidativa atendendo os objetivos que constituíam esta ação, nomeadamente como as dinâmicas de grupo e os aspetos individuais se encontram presentes nas aulas de EF, bem como este tipo de interações pode ser potenciada pela intervenção dos docentes da disciplina. Deste modo, foi possível concretizar, através desta ação, a influência que a intervenção dos agentes educativos pode estabelecer face às dinâmicas de grupo criadas, e face às características individuais de cada personalidade.

Na concretização dos objetivos referidos, a recolha de depoimentos de profissionais da área mostrou-se uma estratégia benéfica no modo como foi utilizada. Contudo, pensa-se que uma maior diversidade de intervenientes, bem como profissionais mais ligados à prática da EF, teria enriquecido e contextualizado mais este momento da apresentação. Desta forma, a decisão de selecionar duas pessoas com estas características passou por demonstrar que as dinâmicas de grupo e os aspetos individuais não são algo exclusivo de determinadas atividades desportivas, mas sim das interações que as mesmas e as aulas de EF podem solicitar e potenciar.

Numa outra fase da ação, os preletores convidados também se apresentaram como elementos chave através das suas intervenções pertinentes, interessantes e inovadoras. Assim sendo, a coerência lógica presente na apresentação da ação transferiu-se para a sequência dos temas abordados pelos preletores convidados, partindo-se de uma temática mais abrangente e canalizando-se progressivamente para o âmbito da EF. De uma forma geral, as preleções demonstraram-se enquadradas no tema da ação, estabelecendo pontes de relação pertinentes com os conteúdos apresentados no âmbito das “dinâmicas de grupo vs individualidade”.

O processo de organização de toda a ação é também um aspeto a refletir, pois apresentou-se como uma fase crucial para o resultado da sua operacionalização. A entajuda e a complementaridade estabelecida entre os diferentes núcleos de estágio verificou-se preponderante na eficácia e otimização dos procedimentos organizativos. A divisão de tarefas e a responsabilização pelo trabalho dos outros núcleos foram indicadores representativos da boa dinâmica criada entre os pares, ainda que houvesse determinados aspetos a melhorar, nomeadamente no que respeita à divulgação da ação.

Deste modo, a noção de dinâmica de grupo tão relatada e refletida na ação esteve também retratada em todo o processo organizativo, justificando de forma concisa a importância e a pertinência desta temática. Independentemente da área de especialização, é importante conseguir interagir, cooperar e estabelecer sinergias com os outros, no sentido de poder evoluir e fazer os outros evoluírem. Provavelmente, o sucesso de todas as ações não seria o mesmo se não se verificasse um bom entendimento e sentido cooperativo entre os diferentes núcleos de estágio.

Nesta perspetiva, este foi um processo extremamente rico para todos os intervenientes, desde a assistência, aos preletores convidados, aos núcleos de estágio. Na medida em que ser professor, ser treinador, ser educador é também saber se relacionar, saber interagir, saber compreender e interpretar o comportamento humano, este foi um momento de reflexão e de desenvolvimento de conhecimento pessoal, promovendo o crescimento no foro profissional e pessoal.

## **6.2. Ação científico-pedagógica individual - Interdisciplinaridade: operacionalização nos desportos individuais**

### **6.2.1. Conceptualização**

Atualmente, o quadro do quotidiano está fortemente influenciado por grandes mudanças ao nível do conhecimento, colocando desafios ao processo educativo em geral. Estas alterações vêm promover uma necessidade crescente de diversificar as metodologias de ensino com a criação de condições para que os alunos obtenham o conhecimento de uma forma inacabada, ou seja, que estes não se limitem a absorver conteúdos e conceitos, mas que sejam capazes de os explorar e refletir na vida diária (Alonso, 2012).

Neste sentido, a escola deixou de ter somente a função de transmitir a bagagem do conhecimento, acrescentando-se a oportunidade de formar indivíduos capazes de integrar, aplicar, refletir sobre a informação que lhes é apresentada nos mais diversos contextos. O ensino não se pode limitar à exposição de um conjunto de factos e conceitos, ainda que relacionados entre si, mas sim promover alterações comportamentais dos

alunos, de modo a que estes reconheçam a potencialidade e aplicabilidade do conhecimento nas exigências do seu quotidiano (Morais, 2006; Alonso, 2012).

No entanto, estas “novas” propostas pedagógicas parecem ter que emergir da iniciativa ou conjugação do corpo docente ao invés de advir dos pedagogos especializados ou poderes centrais (Pombo, 1990). Deste modo, o professor, no seio da sociedade de informação, não deve transmitir somente os conteúdos, mas possibilitar que os seus alunos se envolvam e reflitam acerca desse conhecimento. É fundamental que o professor, enquanto orientador do processo de ensino-aprendizagem, procure despertar a curiosidade, e fomente a capacidade de análise e o espírito crítico, estimulando os seus alunos a construir e transformar o seu próprio conhecimento (Morais, 2006).

Num conceito, ainda que antigo, Bruner (1973) reconhece a importância da experimentação no processo de aprendizagem, mostrando como relevante o recurso a todo o tipo de material didático e à utilização frequente do laboratório, na intenção de criar um espaço de alternativas e de aplicação do conhecimento. Contudo, perante a evolução das problemáticas e dos contextos, a definição de laboratório passou a apresentar as mais diversas conceptualizações, aceitando os mais diferentes objetivos, ultrapassando os limites do espaço da sala de aula (Almada et al., 2008).

A possibilidade do trabalho laboratorial tende a valorizar as potencialidades do mesmo na obtenção de objetivos relacionados com aplicabilidade e aprendizagem do conhecimento conceptual, bem como a promoção de capacidades de pensamento. Nesta perspetiva, é de salientar o desenvolvimento de pensamento crítico e criativo, assim como uma capacidade de análise e objetiva para suspender juízos sempre que as evidências e fundamentos não sejam suficientes para o sustentar (Hodson, 2000).

O fenómeno desportivo e as características que estão presentes nas aulas de EF, fazem deste contexto um espaço privilegiado para aplicar e refletir diversas áreas de estudo, para além de suscitar que grande interesse na maioria dos jovens em idade escolar. As aplicações práticas imediatas e evidentes garantem a esta aula um grande potencial pedagógico para a utilização de estratégias interdisciplinares. Esta interdisciplinaridade é evidente na relação da disciplina de EF com as outras áreas do saber, desde a biologia às outras disciplinas curriculares, incluindo as ciências sociais (Alonso, 2012).

Na presença deste potencial, a colaboração dos professores da área são estruturantes no desenvolvimento deste tipo de processo, desde a possibilidade e acesso às aulas e material desportivo, bem como na participação interventiva no processo de aprendizagem dos alunos. A interação presente nestas aulas permite que as atividades em grupo sejam uma estratégia eficiente de envolver ativamente os alunos, promovendo a discussão e o questionamento, possibilitando a solidificação e o esclarecimento de ideias e conceitos (Alonso, 2012).

Face a este enquadramento, identificou-se uma problemática a ser explorada no contexto educativo, podendo constatar-se uma matéria de interesse para toda a comunidade docente (ver anexos XI, XII e XIII). A possibilidade de desenvolver uma ação que apresenta uma perspetiva inovadora, procurando melhorar e fazer progredir o ato de ensinar e aprender, projetou-se como um trabalho extremamente pertinente e motivador. Contudo, não seria possível identificar apenas o problemas, mas também utilizar uma metodologia e quadro de referência que permitisse ir mais além, apresentando-se meios para operacionalizar algumas situações, que ainda expeditas teriam uma preponderância no quotidiano escolar e pedagógico.

### **6.2.2. Operacionalização**

No âmbito da EF e atividade desportiva é possível encontrar um espaço privilegiado para proporcionar as pontes entre diversas disciplinas e áreas do conhecimento que contemplam o currículo proposto pelo sistema educativo. Apesar desta potencialidade interdisciplinar, o valor do que se pretende apresentar remete para além da disciplina de EF ser um espaço em que as outras disciplinas aplicam os seus conteúdos.

Nesta perspetiva, foram apresentados alguns exemplos práticos de operacionalização de ligações interdisciplinares, mais concretamente entre a EF e outras disciplinas. Esta convergência de conhecimentos focou-se em torno das matérias associadas aos desportos individuais, apresentando exequibilidade na interdisciplinaridade de conteúdos de outras disciplinas e conteúdos inerentes à abordagem destas matérias. Contudo, acredita-se que esta cooperação entre disciplinas estende-se a todo o currículo da disciplina de EF e não exclusivamente ao desporto individual.

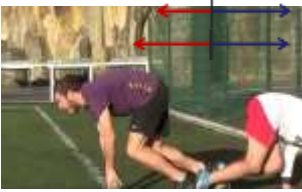
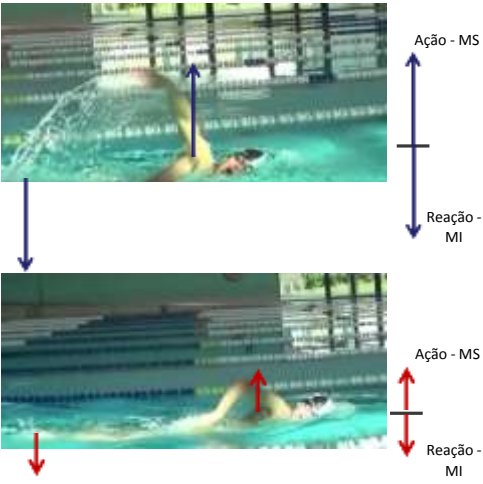
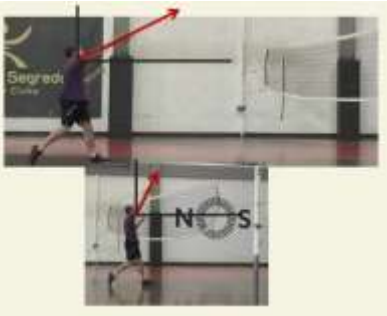
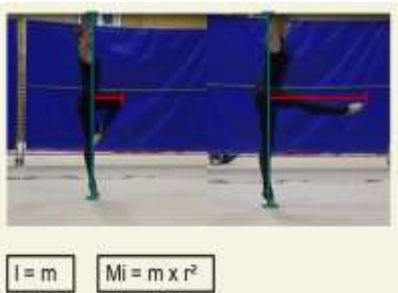
A atividade desportiva individual, enquanto meio potenciador de comportamentos, apresenta grande relevância na qualidade do movimento realizado, ou seja, existe uma grande dependência entre o resultado e o gesto técnico executado. As características presentes neste tipo de atividades, privilegiam no desportista ou no aluno um conhecimento profundo dos seus limites com o intuito de identificar os diversos fatores de rentabilidade e otimizá-los de uma forma muito fina (Almada et al., 2008).

Nos princípios ativos destas matérias é possível identificar potenciais relações de interdisciplinaridade com conteúdos de outras disciplinas curriculares, nomeadamente:

- Física (biomecânica, princípios da física);
- Biologia (limites anatomofisiológicos, limites metabólicos);
- Filosofia (estética do movimento);
- História (cultura greco-romana, evolução do homem);
- Artes (design de materiais).

Em consequência da potencialidade verificada, foram apresentados alguns exemplos no âmbito dos desportos individuais de atletismo, natação, ginástica, onde foi possível estabelecer transversalidade ao nível dos conteúdos de aprendizagem. É fundamental realçar que estes foram apenas alguns exemplos resultantes de situações expeditas e de um apoio laboratorial estruturante na perceção da potencialidade interdisciplinar presente. Assim sendo, seria possível desenvolver outro tipo de situações, contudo pretendeu-se demonstrar a possibilidade de integrar conteúdos de diversas áreas num espaço privilegiado como a EF e atividade desportiva.

Quadro 1 – Sistematização de propostas interdisciplinares no âmbito dos Desportos Individuais

Situação de aprendizagem	Conteúdos de aprendizagem	Interdisciplinaridade
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3ª Lei de Newton: Ação/Reação;</li> <li>- Partida de blocos no atletismo;</li> <li>- Sistema metabólico (Fonte de energia);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Física</li> <li>- Ed. Física</li> <li>- Biologia</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3ª Lei de Newton no meio aquático;</li> <li>- Técnica de nado do estilo crol;</li> <li>- Sistema músculo-esquelético (cargas ao nível da articulação do ombro);</li> <li>- Sistema metabólico (diferentes desgastes energéticos</li> <li>- Estética do movimento (movimento fluído, coordenado, harmonioso);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Física</li> <li>- Ed. Física</li> <li>- Biologia</li> <li>- Filosofia</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parábola com diferentes amplitudes;</li> <li>- Otimização do ângulo de saída;</li> <li>- Sistema músculo-esquelético (limites anatómicos, cargas ao nível da articulação do ombro);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Física</li> <li>- Ed. Física</li> <li>- Biologia</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª Lei de Newton: lei da inércia;</li> <li>- Movimento gímnico: pivot;</li> <li>- Sistema músculo-esquelético (desenvolvimento muscular necessário para a execução);</li> <li>- Estética do movimento (movimento amplo, coordenado, sem desequilíbrio);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Física</li> <li>- Ed. Física</li> <li>- Biologia</li> <li>- Filosofia</li> </ul>

### 6.2.3. Análise

No desenvolver da ação científico-pedagógica individual debateram-se alguns problemas, nomeadamente acerca da temática escolhida. Por um lado, a complexidade inerente à concretização e operacionalização do tema da ação, por outro, a aceitação e efeito que este poderia desenvolver no grupo de professores de EF. Estas possíveis dificuldades surgem pela razão da problemática estudada estar associada a uma visão distinta daquela que o quotidiano docente encontra na sua prática diária, ou seja, aborda questões que se refletem numa mudança de paradigma ao nível de processo de ensino-aprendizagem.

A complexidade presente no tema desta ação criou algumas dificuldades no seu processo de estruturação, visto que se pretendia simplificar o desenvolvimento do trabalho para que fosse possível estabelecer uma ideia lógica e coerente. Deste modo, procurou-se criar um fio condutor no sentido da dimensão teórica para a prática, em paralelismo com o descomplexificar da problemática. O partir de um problema levantado, utilizar uma metodologia e encontrar respostas e soluções a dar à problemática, foi um bom mecanismo para contornar o obstáculo que se criava, face ao processo de estruturação do tema.

Neste sentido, o momento de exposição oral ao grupo de professores de EF refletiu bem a lógica de trabalho utilizada, em que através de um panorama teórico se apresentou o problema, e, já posteriormente, de um ponto de vista prático apresentou-se alguns exemplos operacionais que sustentavam o tema em questão. O recurso a questões práticas e a recolha de imagens de operacionalização dos conteúdos abordados, surgiu como uma mais-valia para toda a ação, já que retratou de uma forma mais objetiva a aplicabilidade e a potencialidade do tipo de abordagem que se propunha.

Esta questão aparece associada a outra das dificuldades sentidas na conceptualização desta ação, que se refere à resistência do público-alvo, gerada pelas dificuldades inerentes à operacionalização deste tipo de abordagens. Este obstáculo levantou-se pela noção e contextualização do sistema de ensino em que se enquadram o público docente. As incompatibilidades e barreiras, face à globalização e interação no seio do processo de ensino-aprendizagem, surgem da necessidade de reformular e reestruturar toda a edificação e conceito de ensinar presentes nas escolas.

O posicionamento predominantemente expresso pelo grupo de professores revelou alguma reticência ao tipo de abordagem de ensino apresentada, podendo esta visão demonstrada estabelecer diversas conotações e interpretações. Uma das principais hipóteses que podem explicar a postura evidenciada pelo grupo ao longo da preleção, prende-se com as dificuldades, já referidas, na operacionalização e na falta de condições ótimas para o desenvolvimento deste tipo de abordagens. Outra das possíveis suposições é, efetivamente, os professores defenderem que esta perspetiva não apresenta mais-valias para a evolução dos processos de ensino-aprendizagem e para a formação dos alunos.

No entanto, como próprio tema desta ação defende, é importante haver diferentes formas de pensar e de construir o conhecimento, no intuito de se poderem enriquecer, complementar e criar sinergias para a evolução do saber. Nesta lógica, o principal objetivo da ação passou por partilhar uma reflexão face a um problema identificado, expondo-se um determinado posicionamento sustentado por alguns formas de operacionalização.

Deste modo, a informação exposta ao grupo de professores de EF surgiu como um pequeno estímulo de que existem alternativas, que por sua vez apresentam potencial. Tal como foi referido na ação, a potencialidade desta abordagem não se limita ao processo de aprendizagem dos alunos, mas também apresenta um grande contributo no processo de formação dos professores, melhorando a sua capacidade de análise, de intervenção e de crescimento pessoal e profissional.

Em suma, esta foi uma ação extremamente envolvente do ponto de vista da sua conceção e que se demonstrou pertinente e atual. Apesar das dificuldades encontradas ao longo de todo o desenvolvimento desta ação, é indiscutível a riqueza inerente a este processo. A possibilidade aprofundar conhecimentos acerca de uma problemática tão atual e com fortes desenvolvimentos noutros países, faz desta ação uma construção de saber inovador, o que é importante para o desenvolvimento do ensino, da escola, e da atuação enquanto agente educativo.



## 7. Considerações finais

A conclusão de todo este processo representa não um ponto de chegada, mas um novo ponto de partida. Todas as oportunidades de aprendizagem e solicitações que foram desenvolvidas, ao longo de todo este período de formação, constituem uma base para a continuidade da construção de um conhecimento pedagógico que não se baliza no saber adquirido até hoje. Deste modo, esta será uma experiência de grande referência e com aprendizagens muito significativas que influenciará a continuidade do processo de formação. Contudo, toda a prática pedagógica apresenta-se como uma oportunidade de questionar, refletir e aprender, sendo a capacidade de análise e de reflexão algumas das principais ferramentas que resultam de todo este percurso.

Este foi um processo que permitiu uma primeira aproximação à prática docente e que promoveu a aquisição de saberes, fruto de práticas e experiências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas ao longo de todo o estágio. Assim sendo, o estágio pedagógico veio proporcionar um envolvimento experiencial e interativo com os alunos e orientadores, em situações pré e pós-ativas do processo de ensino, criando condições para o desenvolvimento de aprendizagens que possibilitaram a aquisição de saberes e mudanças nas estruturas conceituais e na própria concepção de educar.

No seu conjunto, este foi um processo que conduziu ao questionamento constante do tipo de formação que se devia proporcionar. Neste sentido, o desenvolvimento de uma prática refletida demonstrou-se determinante na procura de respostas e construção de novas questões. Esta perspetiva apresenta o estágio pedagógico como um espaço de desconstrução e construção alegado por toda a dinâmica e complexidade envolvente.

A globalidade de toda a experiência proporcionada pelo estágio garantiu não só um espaço de prática docente através da lecionação das aulas, mas também a oportunidade de conhecer e interagir com o contexto escola e todos os seus elementos integrantes. Desta forma, o estágio pedagógico foi mais do que um momento de aplicação isolada dos conhecimentos adquiridos na formação académica, pois foi também um espaço de produção de saberes através de um processo de criação e recriação.

Ao longo do processo de estágio tornaram-se perceptíveis as novas exigências que recaem sobre a figura docente, na medida em que os saberes e conhecimentos científicos,

pedagógicos e educacionais, apresentaram-se como apenas uma parcela necessária para responder às necessidades da orientação e intervenção no processo pedagógico. A sensibilidade para compreensão das interações inerentes à complexidade e dinâmica do processo pedagógico, bem como a criatividade e capacidade de adaptação, demonstraram-se determinantes na resolução de problemas oriundos de circunstâncias que surgem devido a multiplicidade dos fatores envolvidos.

Neste sentido, o conjunto de atividades desenvolvidas, representadas por contínuas solicitações e aprendizagens significativas, nomeadamente através do acompanhamento à direção de turma, orientação do estudo de caso e atividades científico-pedagógicas, protagonizaram um enriquecimento a todo o processo de estágio, estabelecendo pontes e sinergias com a operacionalização da prática letiva. Este conjunto de experiências privilegiadas no estágio surgiu de forma integrada, contribuindo para a construção de um “ser professor” mais envolvido e conhecedor das necessidades da realidade escolar. Assim sendo, no desenvolver destas atividades foi permitido a reflexão de problemáticas identificadas no quotidiano letivo, bem como a procura de respostas e soluções às mesmas.

Enquanto aprendizagens desenvolvidas no estágio, é de destacar o saber agir em diferentes situações, o saber identificar e interpretar indicadores que surgem ao longo das aulas, a capacidade de realizar adaptações sempre que se justifique, a capacidade de compreender as dificuldades demonstradas pelos alunos e de selecionar os meios para intervir, assim como a gestão de conflitos e alterações de rotina na aula quando necessário.

Para além deste conjunto de aquisições, um dos principais desafios que se verificou ao longo da PL foi a criação de situações motivantes para os alunos e com tempo potencial de aprendizagem, que garantissem aulas de elevada riqueza pedagógica e com um nível de envolvimento da turma bastante significativo. Contudo, o planeamento de situações de aprendizagem não se esgota no planear em si, mas estende-se à sua operacionalização e condução, ou seja, é tão importante conceber exercícios adequados como atribuir feedbacks de forma ajustada e com um valor significativos para os alunos. De forma sucinta, esta questão remete para a necessidade de articular e otimizar o conjunto de fatores inerentes a todo o processo em função da intencionalidade que está em causa.

Deste modo, entende-se o processo de estágio como um espaço de prática, mas também como um espaço de problemas e de aprendizagem, à semelhança do que se verifica com o jogo e as situações jogadas relativamente às aprendizagens dos alunos, que constituem contextos desafiantes para que estes respondam. Neste âmbito, o estágio pedagógico remete para uma oportunidade de aprendizagem profissional crucial na formação inicial, visto que permite o desenvolvimento do conhecer da realidade escolar, através da interação e observação de toda a dinâmica escolar e dos agentes envolvidos na mesma. No entanto, pensa-se que todas as competências adquiridas ao longo de todo este processo fornecem meios e instrumentos para uma atuação mais eficaz dentro de outros contextos que não a realidade escolar.

A orientação de um processo pedagógico não acontece apenas no contexto escolar, sendo que mais do que construir um “ser professor” está o desenvolvimento de um referencial pedagógico. Neste sentido, a formação do pedagogo rompe com o perfil do agente que atua exclusivamente em contextos escolares, para a definição de uma prática pedagógica que desenvolve a formação do indivíduo na sua globalidade, ampliando o plano de intervenção a todas as dimensões do sujeito, mesmo num contexto não formal (Duran & Meireles, 2011).

A primeira conceção de pedagogia nasce na antiguidade grega representada pelo escravo que se apresentava como condutor da criança no seu percurso escolar, desenvolvendo um conjunto de competências nas mais diversas dimensões do indivíduo (Guiraldelli, 2004). Na atualidade, e a realidade vivenciada no processo de estágio, espelham o pedagogo como o condutor não de um jovem, mas de uma infinidade deles. Face a esta realidade, questiona-se a rentabilidade dos processos, equacionando os custos (meios e recursos) e aquilo que se vem produzindo no contexto educativo. Nesta perspetiva, torna-se pertinente questionar que homem procuravam os gregos formar na antiguidade com a intervenção dos “paidagogos”, e que homens se estão a formar com os conhecimentos pedagógicos, didáticos e educacionais que hoje estão disponíveis.

Após esta reflexão é de referir que foi neste processo que se iniciaram as transformações sobre o ser professor, sobre os alunos, sobre a interação ensino-aprendizagem, sobre o contexto escola, sobre a dinâmica educativa, entre outras questões passíveis de serem refletidas neste âmbito. Assim sendo, o estágio caracteriza-se por uma etapa fundamental no processo de formação do professor, constituindo-se como um

elemento desafiador da prática educativa que concebe experiências e práticas que vão construindo ao longo da história de vida do educador.

## 8. Referências bibliográficas

- Aguiar, I., Fernando, C., Simões, J. & Lopes, H. (2013). O Apoio Laboratorial nas aulas de Educação Física. In Mendonça, A. (Eds.), *O Futuro da Escola Pública*, (1ª Edição) (282-286). Madeira: CIE-Uma.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Almeida, M., Ferreira, P., Moraes, F., Batista, N. & Balmaceda, A. (2005). Possibilidades para pensar a Educação Física e seu carácter interdisciplinar. *Revista Especial de Educação Física*, 2, 31-38.
- Alonso, R. (2012). *A física no desporto: atividades de índole interdisciplinar com Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências - Universidade do Porto, Portugal.
- Alves, M.C. & Seminotti, N. (2006). O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP*, 17 (2), 113-133.
- Baptista, M. I. (2010). A educação para a saúde em meio escolar. In Ministério da Educação: Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular, *Noesis: Dossier educação para a saúde* (30-33). Lisboa: Ministério da Educação.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições, FMH-UTL.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis: Editora UDESC.
- Benites, L. C., Neto, S. & Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, 34. (2), 343-360.

- Betti, I. C. & Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *MOTRIZ*, 2. (1), 10-15.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8. (1), 31-39.
- Caires, S. & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: Estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8. (2), 145-153.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 1. (24), 87-98.
- Carmona, A. C. (2012). A unidade didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção. Relatório de estágio em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Portugal
- Darido, S., Galvão, Z.; Ferreira, L. & Fiorin, G. (1999). Educação Física no ensino médio. Reflexões e ações. *MOTRIZ*, 5. (2), 138-145.
- Fernandes, S. M. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento em Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Figueiredo, Z. C. (2004). Formação docente em Educação Física: Experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, 10. (1), 89-111.
- Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Colóquio: Modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal. Acedido Julho 1, 2015, em [www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf).
- Garcia da Silva, O. & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrónica da Univar*, 8 (3). 95-100.

- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2007). Factores de aprendizagem. In M. Godinho (Ed.), *Controlo motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações*, (3ª Edição) (121-132). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gomes, A., Costa, F., Cunha, J., Simões, J., Gomes, S. & Neves, R. (2009). A formação de grupos na organização das atividades físicas e desportivas no 1º ciclo do ensino básico. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Ano 13 - Nº 128. Acedido em 26 de Agosto de 2015, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd128/a-formacao-de-grupos-na-organizacao-das-atividades-fisicas-e-desportivas.htm>
- Guedes, D. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, 5 (1), 10-14.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. & Souto, S. (2002). O individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico-metodológicas. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 81-89.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hills, L. (2007) Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12. (3), 317-336.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, 9 (1), 42-63.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, 17. 153-176.
- Marcon, D., Graça, A. & Nascimento J. V. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 27. (4), 633-645.
- Martins, A. I. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos

Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

- Martiny, L. & Gomes-da-Silva P. (2014). A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 95. (239), 175-196.
- Melo, F., Godinho, M., Mendes, R. & Barreiros, J. (2007). Análise da tarefa. In M. Godinho (Ed.), *Controlo motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações*, (3ª Edição) (121-132). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Exedra*, 6, 57-69.
- Morais, C. (2006). "+ Química Digital" Recursos digitais no ensino da química: uma experiência no 7ºano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências - Universidade do Porto, Portugal.
- Pacheco, R., Real, N. & Lopes, M. (2009). *Aprender a jogar no jogo: Um guia para o ensino do futebol*. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.
- Pereira, I. (2013). A influência da classificação de Educação Física na média final e sua associação com a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.
- Perpétuo, S. C. & Gonçalves, A. M. (2005). Dinâmicas de grupos na formação de lideranças. Rio de Janeiro: DP&A.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.
- Pombo, O. (1990). A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. In Pombo, O.; Levy, T. & Guimarães, H. (Eds), *Antologia I. Ciência Integrada, Interdisciplinaridade e Ensino Integrado das Ciências*. Lisboa: Mathesis / DEFCUL.

- Ramos, V., Graça, A. B. & Nascimento, J. V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 22. (2), 161-171.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. [Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>]
- Rink, J. E. (1997). Teacher education programs: The role of context in learning how to teach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68. (1), 17-24.
- Sampaio, C. M., Socorro dos Santos, M. & Mesquida, P. (2002). Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, 3. (7), 165-178.
- Saviani, N. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani*. 10ª ed. Autores Associados. Campinas: São Paulo.
- Silva dos Santos, J. T. (2005). Uma breve trajetória do curso de pedagogia no Brasil: Avanços & recuos. *Augustus*, 10. (20), 27-32.
- Sociedade Brasileira de Dinâmicas de Grupo (SBDG). Dinâmica de grupo: conhecendo a história da dinâmica dos grupos no Brasil. Blumenau: SBDG, 2006.
- Storti, T. P. (2010). O ensino individualizado: A educação matemática na relação aluno-professor. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, Brasil.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sports & Exercise Psychology*. 30, 75-94
- Teixeira, T. (2013). A observação como chave no desenvolvimento profissional do estudante estagiário de educação física. Relatório de Estágio Profissional, Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Portugal.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação Social, Campinas*, 29. (105), 197-217.



## 9. Anexos

### Anexo I – Mapa de instalações

	SEGUNDA						TERÇA						QUARTA						QUINTA						SEXTA												
	Turma	Professor	Instalação					Turma	Professor	Instalação					Turma	Professor	Instalação					Turma	Professor	Instalação					Turma	Professor	Instalação						
		1º	2º	3º	4º	5º			1º	2º	3º	4º	5º			1º	2º	3º	4º	5º			1º	2º	3º	4º	5º			1º	2º	3º	4º	5º			
8	10*12	Prof. A	CF	GAL	PAV	CF	CF	12*45	Prof. A	PAV	PISC	CF	GAL	CF	10*15	Prof. A	GIN	CF	PISC	PAV	CF	10*06	Prof. A	PAV	GIN	CF	GAL	CF	10*14	Prof. A	GAL	PISC	CF	PISC	PAV		
	11*30	Prof. B	PAV	CF	GIN	PISC	CF	12*01	Prof. B	PISC	PAV	GAL	CF	PAV	10*31	Prof. B	PAV	PISC	CF	PISC	CF	11*42	Prof. B	GIN	PAV	CF	CF	PAV	10*02	Prof. B	CF	GAL	PAV	CF	PISC	CF	
	10*44	Prof. C	PISC	CF	GAL	CF	PAV	10*32	Prof. C	GIN	CF	PISC	PAV	GAL	12*43	Prof. C	CF	CF	PISC	PAV	PISC	12*44	Prof. C	CF	CF	PISC	PAV	GIN	10*32	Prof. C	CF	PAV	CF	CF	PISC	CF	
	10*46	Prof. D	PISC	PAV	CF	GIN	CF	10*04	Prof. D	PAV	PISC	CF	CF	CF	10*01	Prof. D	CF	CF	PAV	PISC	PAV	10*01	Prof. D	CF	CF	PAV	PISC	GAL	10*08	Prof. D	PISC	CF	GIN	CF	GAL	CF	
	10*41	Prof. E	PAV	PISC	CF	GAL	CF	10*13	Prof. E	CF	GIN	PAV	CF	PAV	10*46	Prof. E	GAL	CF	PAV	CF	PISC	10*43	Prof. E	GAL	PISC	GIN	CF	CF	11*11	Prof. E	GIN	PAV	PAV	PIS	CF	CF	
	10*43	Prof. F	CF	PAV	CF	PISC	PAV	12*09	Prof. F	CF	GAL	PAV	CF	CF	12*42	Prof. F	CF	CF	GAL	CF	GIN	12*02	Prof. F	CF	CF	PAV	CF	PISC	10*11	Prof. F	CF	CF	GAL	PAV	CF	CF	
								10*10	Prof. G	GAL	CF	GIN	PISC	CF	12*40	Prof. G	PAV	PISC	CF	GAL	CF	10*30	Prof. G	PISC	GAL	CF	GIN	CF	12*03	Prof. G	CF	CF	PISC	GIN	PAV	CF	
								CF51	Prof. H	PISC	PAV	CF	GIN	PISC	10*02	Prof. H	PISC	PAV	CF	GIN	CF	10*34	Prof. H	CF	PISC	GAL	CF	PAV	12*12	Prof. H	PAV	PISC	CF	CF	GIN	CF	
								11*43	Prof. I	CF	CF	CF	PAV	GIN	10*03	Prof. I	CF	PAV	GIN	CF	GAL	12*20	Prof. I	PAV	CF	CF	PISC	CF	12*13	Prof. I	PAV	GIN	CF	GAL	CF	CF	
								12*52	Prof. J	SALA					10*45	Prof. J	PISC	GIN	CF	CF	PAV	12*42	Prof. J	CF	PAV	PISC	PAV	PISC	CF	12*13	Prof. J	PISC	CF	PISC	PAV	CF	
														12*51	Prof. L	SALA EDF					12*92	Prof. L	SALA L														
9	11*02	Prof. A	PISC	CF	GAL	PAV	CF	12*32	Prof. A	PAV	CF	PISC	CF	GAL	12*41	Prof. A	PISC	GAL	CF	PISC	CF	12*04	Prof. A	CF	PISC	PAV	CF	GAL	12*05	Prof. A	CF	GAL	PISC	CF	PAV		
	10*08	Prof. B	PAV	PISC	CF	PAV	CF	12*30	Prof. B	CF	PISC	PISC	PAV	CF	10*07	Prof. B	CF	PISC	PAV	GIN	CF	12*08	Prof. B	PISC	PAV	GIN	PISC	CF	10*31	Prof. B	GAL	CF	PAV	GIN	CF	CF	
	10*33	Prof. C	CF	GIN	PAV	CF	PISC	10*34	Prof. C	PISC	PAV	CF	GIN	CF	12*44	Prof. C	PAV	PISC	CF	CF	GAL	12*07	Prof. C	CF	CF	PAV	PISC	GIN	10*44	Prof. C	PAV	GIN	CF	PISC	CF	CF	
	12*06	Prof. D	PAV	PISC	CF	GIN	CF	10*16	Prof. D	CF	CF	GIN	CF	PISC	12*45	Prof. D	CF	CF	CF	CF	PISC	12*31	Prof. D	CF	GAL	PISC	CF	PAV	10*04	Prof. D	CF	PAV	GIN	PISC	GAL	CF	CF
	12*05	Prof. E	CF	PAV	CF	PISC	GIN	11*52	Prof. E	PAV	GIN	CF	PISC	GIN	10*51	Prof. E	CF	PAV	GIN	PAV	GIN	11*13	Prof. E	PAV	PISC	CF	GAL	CF	12*09	Prof. E	PAV	PISC	CF	CF	GIN	CF	CF
	10*40	Prof. F	PISC	PAV	GIN	GAL	CF	12*11	Prof. F	GAL	CF	PAV	PISC	CF	10*41	Prof. F	GIN	CF	PAV	CF	PISC	10*16	Prof. F	GAL	PAV	PISC	PAV	CF	10*42	Prof. F	PISC	CF	CF	PAV	PISC	CF	
	11*32	Prof. G	GAL	CF	PISC	CF	PAV	12*54	Prof. G	PISC	CF	PAV	PAV	CF	10*40	Prof. G	GAL	CF	PISC	PAV	CF	12*55	Prof. G	PAV	CF	GAL	CF	PISC	12*41	Prof. G	CF	PAV	PISC	CF	CF	CF	CF
								12*03	Prof. H	CF	PAV	GAL	CF	PISC	10*33	Prof. H	PISC	CF	CF	GAL	PAV	12*52	Prof. H	SALA EDF				12*14	Prof. H	PISC	PISC	CF	PAV	CF	CF	CF	
								12*08	Prof. I	CF	GAL	CF	CF	PAV	10*42	Prof. I	PAV	GIN	GAL	CF	PAV							12*10	Prof. I	PISC	CF	GAL	CF	PAV	CF	CF	
								12*02	Prof. J	GIN	PISC	CF	GAL	PAV	12*10	Prof. J	CF	PAV	PISC	PISC	CF							10*52	Prof. J	GIN	CF	PAV	GAL	PISC	CF	CF	
							12*52	Prof. L	SALA EDF					12*51	Prof. L	SALA EDF												12*51	Prof. L	SALA EDF							
1	11*33	Prof. A	CF	CF	GIN	PISC	CF	10*01	Prof. A	PAV	PISC	CF	GIN	CF	10*05	Prof. A	CF	CF	GAL	PISC	PAV	12*56	Prof. A	PAV	PISC	CF	PAV	CF	12*30	Prof. A	PAV	PISC	CF	CF	GAL		
	11*41	Prof. B	CF	GAL	PAV	CF	PISC	12*31	Prof. B	GIN	PISC	CF	PAV	PISC	10*09	Prof. B	PISC	PAV	CF	GIN	CF	12*40	Prof. B	PISC	CF	GIN	CF	PAV	10*13	Prof. B	PISC	CF	GAL	PISC	CF	CF	
	10*53	Prof. C	PAV	GIN	CF	GAL	PAV	12*06	Prof. C	GAL	CF	PAV	CF	GIN	12*14	Prof. C	PAV	GIN	CF	GAL	PISC	10*10	Prof. C	CF	PISC	PAV	CF	PAV	12*01	Prof. C	CF	GIN	CF	PISC	CF	CF	
	12*04	Prof. D	PAV	CF	PISC	GIN	CF	11*31	Prof. D	PISC	PAV	GIN	CF	CF	12*12	Prof. D	CF	GAL	PISC	PAV	CF	12*32	Prof. D	PISC	GIN	CF	PAV	CF	10*09	Prof. D	CF	GAL	PISC	CF	PAV	CF	CF
	12*07	Prof. E	CF	PAV	PISC	CF	GAL	12*13	Prof. E	PAV	CF	PISC	CF	PAV	10*11	Prof. E	PAV	PISC	GIN	CF	PISC	11*40	Prof. E	GAL	CF	PISC	CF	CF	12*11	Prof. E	GIN	PISC	CF	CF	PAV	CF	CF
	12*43	Prof. F	CF	PAV	GAL	CF	GIN								Voilei	Prof. F	PAV	PAV	PAV	PAV		11*47	Prof. F	GIN	PAV	PISC	CF	GAL	12*20	Prof. F	GAL	PAV	PISC	CF	GIN	CF	CF
	NAT.	Prof. G	PISC	PISC		PISC	PISC																					11*46	Prof. G	PISC	CF	CF	PAV	CF	CF		
																													Voilei	Prof. H	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	

## Anexo II – Plano anual de turma 12º05

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

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

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

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

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

Fevereiro						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

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

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

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

Legenda:

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

	Futebol		Teste
	Voleibol		Fitnessgram
	Natação		Apresentação
	Dança		Extensão
	Andebol		Intervenção
	Basebol / Softbol		A. Inicial
	Atletismo		
	Pausas e Feriados		
	Desporto Escolar		

Periodização das matérias curriculares

	1º Período				2º Período			3º Período			
	Instalação		Nº de aulas	Matérias	Instalação		Nº de aulas	Matérias	Instalação	Nº de aulas	Matérias
Segunda-feira	CF	PAV	23	Futebol Atletismo Voleibol Andebol	CF	PISC	20	Futebol Atletismo Basebol-softbol Natação Dança	GIN	14	Dança Voleibol Andebol
Sexta-feira	CF	GAL			PISC	CF			PAV		
Todas as aulas	Trabalho das capacidades condicionais: flexibilidade, força e resistência aeróbia										

### Anexo III – Plano anual da turma 12º03

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

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

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

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

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

Fevereiro						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

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

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

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

Legenda:



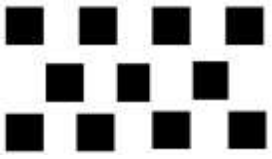
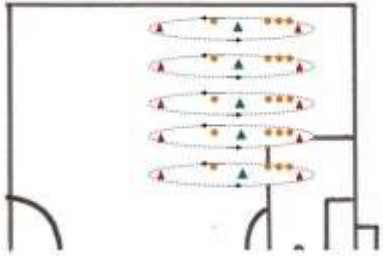
Junho						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

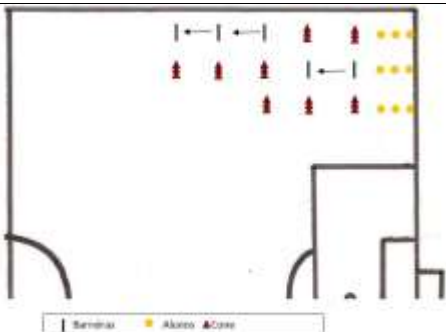
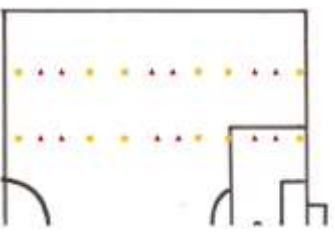
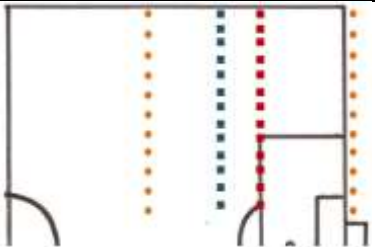

	Futebol		Teste
	Voleibol		Fitnessgram
	Natação		Apresentação
	Dança		Extensão
	Basquetebol		Intervenção
	Basebol / Softbol		A. inicial
	Atletismo		Medições
	Pausas e Feriados		
	Desporto Escolar		

Periodização das matérias curriculares

	1º Período			2º Período			3º Período		
	Instalação	Nº de aulas	Matérias	Instalação	Nº de aulas	Matérias	Instalação	Nº de aulas	Matérias
Terça-feira	CF	PAV	Futebol Atletismo Voleibol Basebol/ softbol	GAL	CF	Futebol Atletismo Basebol-softbol Natação Dança	PISC	14	Dança Natação Voleibol
Sexta-feira	CF	CF		PISC	GIN		PAV		
Todas as aulas	Trabalho das capacidades condicionais: flexibilidade, força e resistência aeróbia								

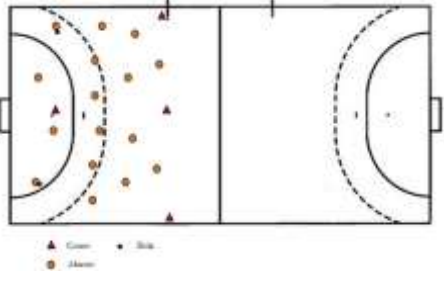

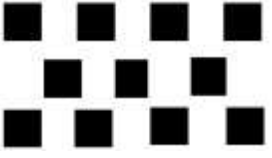
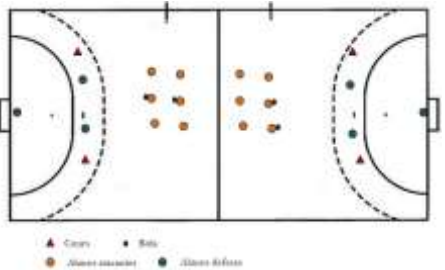
## Anexo IV – Planos de aula





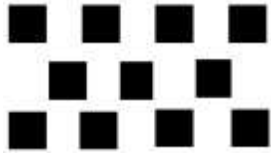
<b>Professor estagiário:</b> Derek Freitas		<b>Turma:</b> 12º05 <b>Nº alunos:</b> 19	<b>Local:</b> Campo Futebol <b>Nº aula:</b> 13	<b>Data:</b> 31/10 <b>Hora:</b> 9:45	<b>Tempo útil:</b> 75'
<b>Matérias:</b> atletismo, futebol, capacidades condicionais: flexibilidade, força e resistência aeróbia					
<b>Material:</b> 4 bolas de futebol, 40 cones sinalizadores, 5 barreiras, 8 bolas de andebol, 30 pinos coloridos, discos, 10 coletes, 4 testemunhos (Aluno A e aluno B);					
<b>Objetivos Específicos (SUMÁRIO):</b> Atletismo: corridas de barreiras (consolidar a técnica de transposição da barreira, desenvolver a corrida entre barreiras); Avaliação sumativa do futebol: avaliar o nível de aprendizagem dos alunos; Avaliação sumativa de atletismo: avaliar o nível de aprendizagem dos alunos na execução do lançamento do disco e do peso; avaliar a coordenação de velocidades e a técnica de transmissão do testemunho; Trabalho das capacidades condicionais: força, flexibilidade e resistência aeróbia.					
Tempo	Conteúdos	Organização Didática/ Pedagógica	Organização Espacial		
9:50	5'	Apresentação dos conteúdos a desenvolver na aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar <b>material e adereços</b> dos alunos;</li> <li>- Prevenir os alunos para as rotações de instalações;</li> <li>- Prevenir os alunos para realização do teste da milha;</li> <li>- Informar os alunos do material da próxima aula (Érica e Fabiana);</li> </ul>	Alunos em “U” à frente do professor.	
9:55	6'	<b>Ativação Cardiovascular</b>  Corrida contínua à volta dos cones.  O professor menciona um número e o aluno correspondente corre para a dianteira do pelotão;  <b>Objetivos mediatos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver espírito de liderança;</li> <li>- Percecionar cadência e ritmo de corrida;</li> </ul>			
10:01					
<b>1'</b>		<b>Transição – (Informação e organização)</b>			
10:02	7'	<b>Capacidades condicionais (flexibilidade)</b>  <b>Duas vezes a sequência:</b> 		Alunos dispostos em xadrez	
10:09					
<b>2'</b>		<b>Transição – (Instrução e organização)</b>			
10:11	8'	<b>Corrida de Estafetas (Avaliação Sumativa)</b>  Em quatro grupos de quatro, os alunos realizam um jogo de estafeta, em que a zona de transmissão do testemunho está limitada à primeira passagem pelo cone azul à segunda passagem pelo mesmo.  <b>Condicionantes:</b> 1º e 4º - <b>Competição (máxima velocidade);</b> 2º e 3º - <b>Pensar nos erros que estão a cometer e como otimizar;</b>			
10:19					
<b>2'</b>		<b>Transição – (Instrução e organização)</b>			

		Estafeta 1: Aluno A... Estafeta 2: Aluno B...	Estafeta 3: Aluno C... Estafeta 4: Aluno D..
10:21  10:31	<b>10'</b>	<b>Corrida de Barreiras</b> (Corrida entre barreiras em competição, Transposição de barreira)	Cada par realiza 4 vezes (2 em cada corredor das barreiras). Objetivo imediato: realizar o percurso mais rápido que o colega, realizando <b>partida baixa</b> ;  Os restantes alunos realizam trabalho técnico de transposição de barreira no trabalho dos cones.
			
<b>Séries</b>	1ª Série: Aluno A... 2ª Série: Aluno B... 3ª Série: Aluno C...	4ª Série: Aluno D.. 5ª Série: Aluno E..	
	Grupo do corredor dos cones: Cecília, Carolina F., Cátia, Laura, Joana, Tatiana, Leonor		
<b>3'</b>	<b>Transição</b> – (Instrução e organização) – Pedir a alunas para montar anteparas para os lançamentos		
10:34  10:46	<b>12'</b>	<b>Futebol</b> (Avaliação Sumativa)	Jogo formal: 5x5 (com o meio campo delimitado)  Regras do jogo formal  Jogo formal: 3x3 (com o meio campo delimitado)  <b>Condicionantes:</b> - Apenas três toques; - Sem desarme, apenas interceção;
			
<b>5x 5:</b> <b>Equipa 1:</b> Aluno A... <b>Equipa 2:</b> Aluno B...		<b>3 x 3:</b> <b>Equipa 1:</b> Aluno C... <b>Equipa 2:</b> Aluno D...	
<b>2'</b>	<b>Transição</b> (Organização e instrução)		
10:48  10:56	<b>8'</b>	<b>Lançamento do peso e do disco</b> (Técnica de Lançamento, Pega do engenho, Aceleração do sistema corpo- engenho)  <b>Conclusão da avaliação sumativa</b>	Os alunos realizam o lançamento utilizando o engenho e limitados pela anteparas, aplicando a representação motora desenvolvida na aula anterior.  Os alunos só lançam e recolhem o material ao apito.  1º Lançam os discos e depois os do peso; Em seguida os alunos que lançaram o disco, recolhem o engenho e passam a bola aos que lançaram o peso.  Objetivo operacional: cada aluno realizar pelo menos 4 repetições de cada técnica.
			
<b>1'</b>	<b>Transição</b> (Organização e instrução)		
10:57  11:04	<b>7'</b>	Capacidades condicionais: força e resistência aeróbia;	<b>3 Séries com 30'' de descanso</b>   Alunos dispostos em xadrez
			30'' - Intensidade    15'' + Intensidade    30'' - Intensidade    15'' + Intensidade
11:05	<b>10''</b>	Nomear os alunos responsáveis pelo transporte do material na próxima aula	Alunos em "U" à frente do professor

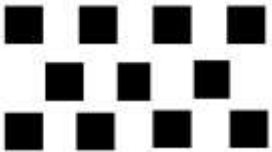
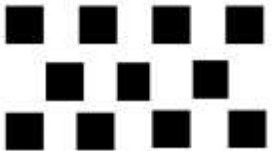









		Finalização da aula		
--	--	---------------------	--	--





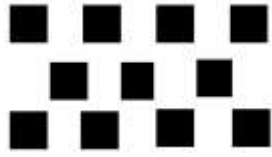
Nº	Nome	Observações			
		Flexibilidade	Força	Matérias	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

<b>Professor estagiário:</b> Derek Freitas		<b>Turma:</b> 12º05 <b>Nº alunos:</b> 19	<b>Local:</b> Galinheiro <b>Nº aula:</b> 17	<b>Data:</b> 14/11 <b>Hora:</b> 9:45	<b>Tempo útil:</b> 75'
<b>Matérias:</b> andebol, capacidades condicionais: flexibilidade, força e resistência aeróbia.					
<b>Material:</b> 6 bolas de andebol, 10 coletes, 30 cones sinalizadores (Aluno A)					
<b>Objetivos Específicos (SUMÁRIO):</b> Andebol: desenvolvimento da relação com objeto de jogo (exploração do domínio e controlo de bola); desenvolvimento de relações de cooperação através da ações táctico-técnicas (passe, desmarcação); Aplicar a superioridade numérica na matéria de andebol (transferir de outras situações do jogo realizado nos JDC) consolidação da ocupação racional do espaço (transferir ocupação do espaço para o contexto do andebol); desenvolvimento de combinações tácticas simples e da finalização em situação de jogo reduzido (4x4 e 5x5). Trabalho das capacidades condicionais: flexibilidade, força e resistência aeróbia.					
Tempo	Conteúdos	Organização Didática/ Pedagógica	Organização Espacial		
9:50 9:53	<b>3'</b> <b>Apresentação dos conteúdos a desenvolver na aula</b>	- Apresentar informações sobre atividades de mar; - Prevenir para a realização do teste de flexibilidade - Verificar <b>material e adereços</b> dos alunos; - Material (Joana e J. Pedro)	Alunos em "U" à frente do professor.		
<b>2'</b>		<b>Transição – (Instrução e Organização)</b>			
9:55 10:02	<b>7'</b> <b>Ativação Cardiovascular</b>  <b>Relação com o objeto de jogo</b> (Domínio e controlo de bola)  <b>Cooperação</b> (Passe e receção)	<b>Duas situações: 5 x 5 e 4 x 5</b> - Cada equipa com uma bola; - Não há drible; - Tocar com a bola num dos jogadores da equipa adversária escolhida pela mesma;  <b>Variantes:</b> - Condicionar a técnica de passe: picado, de ombro, em suspensão; - Ser a equipa a escolher o jogador adversário que quer apanhar;			
<b>1'</b>		<b>Transição – (Organização)</b>			
10:03 10:11	<b>8'</b> <b>Capacidades condicionais</b> (flexibilidade)	<b>Duas vezes a sequência:</b> 			
<b>3'</b>		<b>Transição – (Instrução e organização)</b>			
10:14 10:24	<b>10'</b> <b>Relação com o objeto de jogo</b> (Domínio e controlo de bola)  <b>Cooperação</b> (Passe e receção)  <b>Progressão/ Finalização</b>  <b>Superioridade numérica</b>	<b>Alunos divididos em três grupos de 6 com uma bola:</b> - Três equipas em cada metade do campo; - Duas atacar e uma a defender: equipa defende com dois defesas mais um guarda-redes; - Troca de posição aos 3' (trocar os guarda-redes); - Cada equipa contabiliza os golos que marcou;  <b>Condicionantes:</b> - Não há drible; - A jogada só termina com finalização ou recuperação da equipa defensiva;			
<b>Equipas</b>		<b>E2: Aluno A</b>		<b>E1: Aluno D</b>	

	E3: Aluno B		E2: Aluno C E3: Aluno E	
<b>3'</b>		<b>Transição</b> (instrução e organização)		
10:27	<b>12'</b>	<b>Relação com o objeto de jogo</b> (Domínio e controlo de bola)	<b>Forma condicionada de jogo: 5x5 e 5x4</b> - Penetrar a área do guarda-redes da equipa adversária sem ser tocado pelo defensor; - Tempo disponível 40"; - Se não conseguir ao final do tempo troca de funções, se conseguir permanece com nova tentativa; - Cada tentativa bem-sucedida vale um gol;  <b>Condicionantes:</b> - Não há drible; - Bola tem que passar por todos os elementos da equipa;  <b>Variante:</b> reduzir o tempo para 30"	
10:39		<b>Ocupação do espaço</b>  <b>Cooperação</b> (Passe, desmarcação e receção) <b>Penetração/Finalização</b>		
<b>Equipas</b>		E1: Aluno A E2: Aluno B	E1: Aluno C E2: Aluno D	
<b>2'</b>		<b>Transição</b> (instrução e organização)		
10:41	<b>15'</b>	<b>Cooperação</b> (Passe, desmarcação e receção)	<b>Jogo reduzido em meio campo: 4 x 4 ou 5 x 5 c/ alvo</b> - A equipa que ataca perde a posse de bola se finalizar ou se a equipa adversária recuperar; - Quem recupera a posse tem que vir até ao cone colocado fora da linha dos 9m;  <b>Condicionantes:</b> - Não há drible; - Não pode ter a bola mais que três segundos na mão; - Quem não tem bola procura ficar atrás da linha da bola (fora dos 9m) – <b>só se necessário</b>  <b>Variantes:</b> Colocar guarda-redes;	
10:56		<b>Ocupação do espaço</b>  <b>Combinações táticas simples</b> (ataque ao espaço)  <b>Finalização</b>		
<b>30"</b>		<b>Transição</b> (instrução e organização)		
10:57	<b>7'</b>	Capacidades condicionais: força e resistência aeróbia;	<b>3 Séries com 30" de descanso</b>	
11:04			   	
			 <b>Alunos dispostos em xadrez</b>	
			30" - Intensidade    15" + Intensidade    30" - Intensidade    15" + Intensidade	
11:04 11:05	<b>1'</b>	<b>Finalização da aula</b>	Nomear os alunos responsáveis pelo transporte do material na próxima aula  Alunos em "U" à frente do professor	

Nº	Nome	Observações			
		Flexibilidade	Força	Matérias	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

<b>Professor estagiário:</b> Derek Freitas		<b>Turma:</b> 12°05 <b>Nº alunos:</b> 19	<b>Local:</b> Piscina <b>Nº aula:</b> 42	<b>Data:</b> 09/03 <b>Hora:</b> 9:45	<b>Tempo útil:</b> 75'
<b>Matérias:</b> dança, natação, capacidades condicionais: flexibilidade e força					
<b>Material:</b> colunas, computador, chaves da piscina					
<b>Objetivos Específicos (SUMÁRIO):</b> Dança: consolidação da coreografia utilizando movimentos não locomotores; explorar a relação música/movimentos (noção de ritmo); combinar uma sequência de habilidades (passos, saltos, voltas). Natação: consolidação da técnica do estilo crol (coordenação membros inferiores, superiores e respiração); desenvolvimento técnico do estilo mariposa (coordenação respiração e membros inferiores, coordenação membros superiores e membros inferiores); consolidação da técnica do estilo costas (coordenação entre membros superiores, coordenação entre membros superiores e inferiores); desenvolvimento técnico do estilo bruços (aperfeiçoamento da fase propulsiva da pernada, coordenação dos membros superiores e inferiores); Consolidação das técnicas de viragens dos estilos simultâneos e alternados. Trabalho das capacidades condicionais: flexibilidade, força, resistência aeróbia.					
Tempo		Conteúdos	Organização Didática/ Pedagógica	Organização Espacial	
9:50	<b>2'</b>	Apresentação dos conteúdos a desenvolver na aula	- Verificar os adereços dos alunos; - Transmitir informação do torneio de badminton	Alunos em “U” à frente do professor.	
9:52					
<b>2'</b>		<b>Transição – (instrução)</b>			
9:54	<b>6'</b>	<b>Ativação Cardiovascular</b>  <b>Sequência de habilidades</b> (passos, voltas, saltos)  <b>Relação música e movimento</b> (noção de ritmo)	<b>Introdução de uma coreografia utilizando movimentos não locomotores:</b> <b>1)</b> 4 frases de 8 tempos: elevação dos joelhos ao peito; <b>2)</b> 2 frases de 8 tempos: 1-2/5-6 (salto a pés juntos à frente) 3-4/7-8 (salto a pés juntos atrás) <b>3)</b> 2 frases de 8 tempos: 1-2/5-6 (salto a pés juntos atrás) 3-4/7-8 (salto a pés juntos à frente) <b>4)</b> 2 frases de 8 tempos: 1-2 (meia volta à direita) 3-4/7-8 (desfaz a meia volta) 5-6 (meia volta à esquerda) <b>5)</b> 4 frases de 8 tempos: elevação dos joelhos ao peito; <b>6)</b> 2 frases de 8 tempos: 1-2/5-6 (salto a pés juntos à frente) 3-4/7-8 (salto a pés juntos atrás) <b>7)</b> 2 frases de 8 tempos: 1-2/5-6 (salto a pés juntos atrás) 3-4/7-8 (salto a pés juntos à frente)	<b>Alunos dispostos em xadrez</b>  	
10:00			<b>Música:</b> Capital Cities – Safe and sound		
<b>1'</b>		<b>Transição – (instrução e organização)</b>			
10:01	<b>8'</b>	<b>Capacidades condicionais</b> (flexibilidade)	<b>Realizam duas vezes cada exercício: 2 x cada exercício c/ frases de 8 tempos em cada; Música (Natiruts – Beija flor)</b>	 <b>Alunos dispostos em xadrez (estilo comando)</b>	
			  		
			  		
			  		
10:09					
<b>1'</b>		<b>Transição – (Instrução)</b>			
10:10	<b>10'</b>		4 Séries com 30” de descanso c/ música “Tiga – You gonna want me”		

10:20		Capacidades condicionais: força e resistência aeróbia;					 Alunos dispostos em xadrez (estilo comando)
30''		Medição da FC (10'') – Valores pretendidos: (24-29)					
<b>Grupos</b>		<b>Pista 6</b> Aluno A	<b>Pista 5</b> Aluno B	<b>Pista 4</b> Aluno C	<b>Pista 3</b> Aluno D	<b>Pista 2</b> Aluno E	<b>Pista 1</b> Aluno F
3'		Transição – (Instrução e organização)					
10:23	4'	<b>Técnica do estilo crol</b> (coordenação membros inferiores e respiração)	100m de crol c/ viragem (25m pernada forte + braçada lenta/ 25 normal) s/ paragem		- Distribuídos pelas pistas por níveis de proficiência; - Os mais rápidos à frente; - Nadam pelo lado direito da pista		
10:27			2 x 50m s/ viragem (25m pernada forte + braçada lenta/ 25 normal)				
1'		Transição – (Instrução)					
10:30	6'	<b>Técnica do estilo mariposa</b> (aperfeiçoamento da pernada, ondeamento corporal)	6 x 25m mariposa - Ímpares: 1 braçada unilateral + 2 pernadas - Pares: braçada completa + 4 pernadas		- Distribuídos pelas pistas por níveis de proficiência; - Os mais rápidos à frente; - Nadam pelo lado direito da pista		
10:36			<b>Pista 1: 4 x 25m mariposa c/ prancha</b> - Ímpares: em decúbito ventral com os MS no prolongamento dos ombros. - Pares: em decúbito dorsal com os MS no prolongamento dos ombros.				
1'		Transição – (Instrução)					
10:37	4'	<b>Técnica de mariposa</b> (coordenação respiração e membros inferiores, coordenação membros superiores e membros inferiores)	100m costas c/viragem - 25m 3 braçadas com paragem com braço na saída e outro na entrada/ 25m nado completo <b>Gonçalo:</b> faz batimento de pernas com um braço em cima e outro em baixo		- Distribuídos pelas pistas por níveis de proficiência; - Os mais rápidos à frente; - Nadam pelo lado direito da pista		
10:41			<b>Pista 1 e 2: 2 x 50m costas c/ viragem</b> - 25m 3 braçadas com paragem com braço na saída e outro na entrada/ 25m nado completo				
1'		Transição – (Instrução)					
10:42	6'	<b>Técnica do estilo bruços</b> (aperfeiçoamento da pernada, coordenação membros inferiores e respiração)	3 x 50 bruços c/viragem - 25m 3 pernadas com mãos junto às nádegas em decúbito ventral / 25 nado completo		- Distribuídos pelas pistas por níveis de proficiência; - Os mais rápidos à frente; - Nadam pelo lado direito da pista		
10:48			<b>Pista 1:</b> 4 x 25 bruços Ímpares: Pernada de bruços em decúbito dorsal/ 25 nado completo				
30''		Transição – (Instrução)					
10:48	6'	<b>Consolidação das técnicas de nado</b> (combinação das técnicas pela ordem de estilos)	4 x 50 Estilos: Ímpares: 25 mariposa / 25 costas Pares: 25 bruços / 25 crol		- Distribuídos pelas pistas por níveis de proficiência; - Os mais rápidos à frente; - Nadam pelo lado direito da pista		
10:54			<b>Pista 1:</b> 4 x 25 (1 a cada estilo)				
1'		Transição – (Instrução)					
10:55	6'	<b>Viragens das técnicas simultâneas</b> (viragem de bruços e subaquático)	1) Alunos saem dos 10m da parede realizam nado de bruços e quando passam as bandeiras realizam só a pernada; 2) Realizam o rolamento, tentando empurrar a parede com os pés juntos; 3) Sair em decúbito ventral;			- Distribuídos pelas pistas por níveis de proficiência; - Os mais rápidos à frente; - Nadam pelo lado direito da pista	

11:01			4) Quando um chegar o outro sai;	
<b>1'</b>	<b>Transição – (Instrução e Organização)</b>			
11:02	<b>3'</b>	<b>Dinâmica de grupo</b> (estafetas)	<b>Três estafetas:</b> - Partem do meio da piscina; - Vão à parede e fazem a viragem e voltam; - O colega só pode sair quando o que ta chegar tocar-lhe na mão - Cada aluno realiza duas viragens (1ª Costas, 2ª Crol) - Vence a equipa que conseguir completar tudo em primeiro lugar;  - Os alunos escolhem a ordem com que vão nadar;	- Uma estafeta por pista;
11:05		<b>Técnica de viragem alternada</b>  <b>Dimensão lúdica/ competitiva da aula</b>		
<b>Equipas</b>	<b>E1: Aluno A...</b>	<b>E2: Aluno B...</b>	<b>E3: Aluno D...</b>	
11:05	30"	<b>Finalização da aula</b>	- Arrumação e verificação do material;	Alunos colaboram com o professor

Nº	Nome	Flexibilidade	Força	Dança	Natação	Observações
2						- Realizou o teste de avaliação em atraso;
3						- Faltou à aula;
5						- Acelera um pouco o movimento em relação ao ritmo, não estava a ouvir a música; - Apresenta boa técnica nos estilos alternados; - Grandes evoluções na técnica de mariposa;
6						- Realizou o teste de avaliação de natação; - Tem boa relação música-movimento;
7						- Realizou o teste de avaliação de natação;
8						- Dificuldades na relação música-movimento; - Baixa tensão (não realizou as tarefas de natação);
9						- Faltou à aula;
11						- Não tinha aprendido a coreografia da última aula, teve alguma dificuldade em acompanhar o grupo;
12						- Baixo empenho na coreografia, mas tem facilidade na relação música e movimento; - Estava doente (não realizou as tarefas de natação);
11						- Faltou à aula;
13						- Tem boa relação música-movimento (consegue coordenar os movimentos dentro do tempo musical); - Tem dificuldade na coordenação dos membros inferiores e superiores na técnica de crol; - Uma ligeira descoordenação entre os membros superiores na técnica de costas;
17						- Baixo empenho na coreografia, no entanto consegue coordenar o movimento com o ritmo da música; - No trabalho de força, teve uma ótima prestação; - Apresenta pequenas evoluções na técnica de mariposa; - Na técnica de bruços, mantém o problema da no final da fase propulsiva de bruços; - Não consegue fazer enrolamento na técnica de viragens alternadas; - Compreendeu a saída da parede na viragem simultânea;
18						- Realizou o teste de natação;
19						- Estava com o período;
23						- Realizou o teste de natação;
24						- O empenho pode ser melhor, mas apresenta facilidade na relação música movimento; - Realizou o teste de natação;
25						- Dificuldades na relação música-movimento; - Sentiu-se mal (não realizou as tarefas de natação);

26						<p>- Realizou o teste de natação: - Apresenta grande empenho e motivação para realizar a coreografia, mas perde-se no ritmo;</p>
----	--	--	--	--	--	--



**ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

Núcleo de estágio de Educação Física

Nome do professor: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Ano e turma: \_\_\_\_\_ Matérias lecionadas: \_\_\_\_\_

<b>Dimensões</b>	<b>Observações</b>
<b>Planeamento e preparação</b>	
<b>Estrutura e organização da aula</b>	
<b>Interações professor-alunos</b>	
<b>Controlo ativo da aula</b>	
<b>Gestão do tempo</b>	
<b>Diferenciação pedagógica</b>	
<b>Avaliação global da aula</b>	

**Professor estagiário Derek Freitas**

## Anexo VI – Quadro de avaliação na disciplina de Educação Física

Áreas de avaliação	Áreas específicas			Área não específica
	Atividades físicas	Aptidão física	Conhecimento	Atitudes
<b>Ponderação</b>	75% (15 valores)	Sem ponderação quantitativa	10% (2 valores)	15% (3 valores)
<b>Conteúdos</b>	Matérias	Capacidades condicionais (referência à ZSAF do Fitnessgram)	Desporto c/ componente de cultura Processo de desenvolvimento e manutenção da condição física Regulamentos de cada modalidade Técnica de execução Regras de segurança.	Autonomia Responsabilidade Participação
<b>Instrumentos</b>	Registo de observações	Fitnessgram	Teste escrito	Registo de observações
<b>Periodicidade</b>	Todas as aulas	Início do ano letivo Final do ano letivo	Por período	Todas as aulas

# AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE SAÚDE



BIOIMPEDÂNCIA



IMC



PRESSÃO ARTERIAL



**LOCAL: CORREDOR CENTRAL DA ESJM**

**HORA: 9h30-13h00**

**DATA: 16 DE DEZEMBRO**

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## **Anexo VIII – Identificação da atividade de intervenção na comunidade escolar**

### **Identificação da ação de intervenção**

A atividade de intervenção na comunidade escolar surge no âmbito do “Dia da Escola Saudável”, designando-se por “Avaliação dos indicadores de saúde através de medições antropométricas e avaliação da composição corporal”. A sua realização terá lugar no dia 16 de Dezembro, das 9h00 às 13h00 na escola secundária Jaime Moniz, contando com a intervenção dos professores estagiários do núcleo de estágio de educação física e dos alunos da turma 12º03, bem como com a participação de toda a comunidade escolar (professores, encarregados de educação, funcionários da escola e restantes alunos).

### **Objetivos da ação de intervenção**

#### **Objetivos gerais**

- Contextualizar a importância dos indicadores de saúde e da aptidão física no quotidiano das pessoas;
- Promover a atividade para uma participação significativa de todos os intervenientes na comunidade escolar;
- Estender a abordagem de conteúdos específicos da disciplina de educação física, envolvendo os alunos numa interação com a restante comunidade escolar.

#### **Objetivos específicos**

- Sensibilizar para a importância do diagnóstico, intervenção e controlo regular dos níveis de indicadores de saúde e aptidão física;
- Promover a importância da prática da atividade física e de hábitos de vida saudáveis na influência positiva dos indicadores de saúde;
- Verificar os níveis de aptidão física da comunidade escolar;
- Medir indicadores de saúde, tais como: peso, altura e cálculo do índice de massa corporal (IMC), teste da bioimpedância para avaliação percentagem de massa gorda (%MG) e medição da pressão arterial;
- Transmitir constructos teóricos aos alunos relativos à disciplina de educação física no âmbito da promoção da aptidão física e da saúde;

- Preparar os alunos para o manuseamento de instrumentos e realização de procedimentos de medição dos indicadores referidos, bem como para análise e interpretação dos resultados obtidos, utilizando tabelas de referência.

### **Público-alvo**

O objetivo primordial desta intervenção pressupõe uma atividade que envolva a participação dos alunos das respectivas turmas orientadas pelo núcleo de estágio de educação física, e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Deste modo, esta ação procura envolver todos os alunos, professores, funcionários, bem como encarregados de educação, criando uma dinâmica de grande dimensão e expressividade em torno de toda a comunidade escolar.

**Anexo IX – Certificado entregue aos alunos colaborantes na atividade de intervenção na comunidade escolar**

## CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

O(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, participou enquanto avaliador colaborante, no evento denominado "*Avaliação dos indicadores de saúde através de medições antropométricas e avaliação da composição corporal*", realizado na escola secundária Jaime Moniz

Funchal, 16 de Dezembro de 2014

\_\_\_\_\_  
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ

## **Anexo X – Identificação da ação de extensão curricular**

### **Identificação da ação de extensão curricular: Canoagem e Stand-Up Paddle**

#### **Objetivos gerais**

- Sensibilizar a comunidade educativa, dirigido às turmas finalistas onde os professores estagiários apresentam responsabilidade docente, para importância da criação de hábitos na prática de atividade física;
- Caracterizar a atividade física regular como um meio de prevenção da saúde e aumento da qualidade de vida;
- Contextualizar a realidade da prática de atividade física em alunos do ensino superior;

#### **Objetivos específicos**

- Realçar a importância da prática regular de atividade física no quotidiano;
- Consciencializar os alunos finalistas sobre a importância de estabelecer uma continuidade na prática atividade física;
- Explorar os benefícios da atividade física nas diferentes dimensões da saúde e na qualidade de vida do ser humano;
- Caracterizar algumas das dificuldades encontradas na prática da atividade física regular após o término do percurso escolar;
- Explorar janelas de oportunidade para dar continuidade à prática da atividade física regular numa realidade após o término do secundário;

#### **Público-alvo**

O principal objetivo desta ação é criar uma atividade que se revele útil para o futuro e que propicie o envolvimento e a participação dos alunos das respetivas turmas orientadas pelo núcleo de estágio de educação física. Além disto, pretende-se integrar todos os alunos, professores e encarregados de educação, criando uma dinâmica de grande expressividade entre os diferentes agentes educativos e os seus educandos.

## **Anexo XI – Identificação da atividade científico-pedagógica individual**

### **Identificação da atividade científico-pedagógica individual – Interdisciplinaridade: Operacionalização nos desportos individuais**

#### **Objetivos gerais**

- Promover e refletir sobre a importância da interdisciplinaridade na formação global do aluno;
- Contextualizar a Educação Física como uma disciplina que abrange diferentes áreas do conhecimento;
- Apresentar exemplos de operacionalização da interdisciplinaridade em contextos de aula;

#### **Objetivos específicos**

- Apresentar a pertinência da interdisciplinaridade no contexto escolar;
- Defender o contributo da interdisciplinaridade para facilidade de retenção no processo de aprendizagem dos alunos;
- Descrever a Educação Física como espaço de aprendizagem potencial de criação de situações de aprendizagem em que estão presentes diferentes áreas do conhecimento;
- Explicar a importância da componente prática e experiencial das aulas de Educação Física na aplicação de conhecimentos teóricos;
- Apresentar situações de aula no âmbito dos desportos individuais que apliquem conhecimentos ao nível dos conteúdos de biologia, física, história e artes.
- Relacionar diferentes matérias na mesma situação de aprendizagem, nomeadamente histórias, artes, física e biologia.

## **Anexo XII – Resumo da ação científico-pedagógica individual**

### **Resumo**

As valências decorrentes de uma aprendizagem interdisciplinar vão para além dos currículos escolares, o que possibilita ao educando uma visão do mundo onde a sociedade e o conhecimento não estão desfasados. Neste sentido, acredita-se que as situações de ensino-aprendizagem devem ocorrer de forma contextualizada, permitindo que os conteúdos das diferentes disciplinas sejam tão relacionadas entre si, quanto com as questões do quotidiano dos alunos.

No âmbito de educação física e atividade desportiva é possível encontrar um espaço privilegiado para proporcionar as pontes entre diversas disciplinas e áreas do conhecimento que contemplam o currículo proposto pelo sistema educativo. Apesar desta potencialidade interdisciplinar, o valor do que se pretende apresentar remete para além da disciplina de educação física ser um espaço em que as outras disciplinas aplicam os seus conteúdos.

Nesta perspetiva, serão apresentados alguns exemplos práticos de operacionalização de ligações interdisciplinares, mais concretamente entre a educação física e outras disciplinas. Esta convergência de conhecimentos irá focar-se em torno das matérias associadas aos desportos individuais, apresentando exequibilidade na interdisciplinaridade de conteúdos de outras disciplinas e conteúdos inerentes à abordagem destas matérias. Contudo, acredita-se que esta cooperação entre disciplinas estende-se a todo o currículo da disciplina de educação física e não exclusivamente ao desporto individual.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Educação, Desporto, Educação Física

## Anexo XIII – Poster da ação científico-pedagógica individual



# INTERDISCIPLINARIDADE: OPERACIONALIZAÇÃO NOS DESPORTOS INDIVIDUAIS



Freitas, D.<sup>1</sup>; Carvalho, M. L.<sup>2</sup>; Correia, A. L.<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade da Madeira, Centro de Competências de Ciências Sociais; <sup>2</sup>Escola Secundária Jaime Cortesão

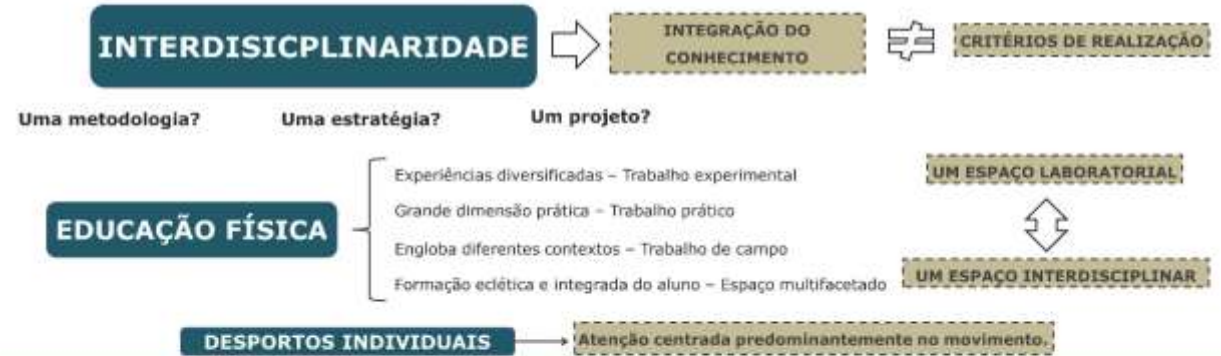
**INTRODUÇÃO**

O quadro do quotidiano atual está fortemente influenciado por grandes mudanças ao nível do conhecimento, colocando desafios ao processo educativo em geral. Estas alterações vêm promover uma necessidade crescente de diversificar as metodologias de ensino com a criação de condições para que os alunos obtenham o conhecimento de uma forma inacabada, sendo capazes de o explorar, refletir e integrar na vida diária.

Deste modo, o fenómeno desportivo e as características que estão presentes nas aulas de educação física, fazem deste contexto um espaço privilegiado para aplicar e refletir diversas áreas de estudo, para além de suscitar grande interesse na maioria dos jovens em idade escolar. As aplicações práticas imediatas e evidentes garantem a esta aula um grande potencial pedagógico para a utilização de estratégias e dinâmicas interdisciplinares (Alonso, 2012).

**OBJETIVOS**

- Enquadrar a Educação Física como um espaço de criação de situações de aprendizagem interdisciplinares;
- Apresentar situações de aula no âmbito dos desportos individuais que apliquem conhecimentos numa perspetiva interdisciplinar.



### OPERACIONALIZAÇÃO NOS DESPORTOS INDIVIDUAIS

Situação de aprendizagem	Conteúdos de aprendizagem
 <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;"> <p style="font-size: 0.8em;">↑</p> <p style="font-size: 0.8em;">Ação - MS</p> <p style="font-size: 0.8em;">↓</p> <p style="font-size: 0.8em;">Reação - MI</p> </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3ª Lei de Newton no meio aquático (Ação/Reação)</li> <li>- Deslocamento em fluidos (resistência, atrito)</li> <li>- Técnica de nado do estilo crawl (fase de recuperação da traçada)</li> <li>- Sistema metabólico (diferentes desgastes energéticos)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ângulo de saída – parábolas com diferentes amplitudes</li> <li>- Otimização do ângulo de saída;</li> <li>- Sistema músculo-esquelético (limites anatómicos)</li> </ul>
 <div style="margin-top: 5px;"> <p style="font-size: 0.8em; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"><math>I = m</math></p> <p style="font-size: 0.8em; border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px; margin-left: 10px;"><math>MI = m \times r^2</math></p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª Lei de Newton: lei da inércia – momento de inércia</li> <li>- Movimento ginástico: pivot em passé e tandu</li> <li>- Sistema músculo-esquelético (desenvolvimento muscular específico)</li> <li>- Estética do movimento (movimento amplo, coordenado, sem desequilíbrio)</li> </ul>
Interdisciplinaridade	Física, Educação Física, Biologia, História, Filosofia

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os limites da dimensão humana na aquisição de um vasto conhecimento devem ser assumidos, bem como a necessidade de desenvolver a capacidade de analisar problemas e coordenar soluções. Neste sentido, é fundamental a criação de situações de aprendizagem que permitam aos alunos "jogar", pensar, refletir, questionar e equacionar, de forma integrada, as melhores respostas nas práticas do seu quotidiano (Aguar et al., 2013).

Em forma de síntese, a formação de indivíduos ativos, autónomos, criativos, empreendedores e possuidores de espírito crítico e reflexivo é possível num contexto interdisciplinar como a Educação Física. No entanto, toda a sua potencialidade e riqueza pedagógica não se podem perder enquanto espaço onde apenas outras disciplinas aplicam os seus conteúdos, mas num meio privilegiado à formação eclética do ser humano.

Neste sentido, a proposta apresentada coloca a hipótese de criação de um projeto interdisciplinar num espaço laboratorial a ser desenvolvido no contexto escolar.

**Referências Bibliográficas:**

Aguar, L.; Ferrando, C.; Simões, J. & Lopes, H. (2013). O Apoio Laboratorial nas aulas de Educação Física. In Pinheiro, A. (Ed.), O Futuro da Escola Pública. (1ª Edição) 282-286. Madeira: ICE-Usm.

Alonso, E.; Ferrando, C.; Lopes, H.; Vicente, A. & Vieira, M. (2008). A RODÍZIA – A Sistematização das Atividades Desportivas. VIG.

Alonso, M. (2012). A Física no desporto: situações de aula interdisciplinar com Educação Física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade do Rio de Janeiro.

## **Anexo XIV – Identificação da ação científico-pedagógica coletiva**

**Tema principal:** O lugar da educação física: Certezas, dúvidas e incoerência

**Subtema abordado:** Dinâmica de grupo vs Individualidade

### **Objetivos gerais**

- Problematizar a incoerência ou dúvida em torno da dinâmica de grupo e individualidade;
- Refletir sobre o individualismo e as dinâmicas de grupo na evolução da sociedade e da Educação Física;

### **Objetivos específicos**

- Avaliar e interpretar a relação entre o indivíduo e o grupo em diferentes contextos;
- Enquadrar a autonomia a interdependência nos domínios do individualismo e das dinâmicas grupais;
- Efetuar uma transferência entre o trabalho de grupo no contexto escolar e fora do mesmo;
- Analisar a potencialidade da Educação Física Escolar enquanto espaço de desenvolvimento das individualidades e criação de dinâmicas de grupo;

## Anexo XV - Cartaz de divulgação da ação científico pedagógica-coletiva



# O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CERTEZAS, DÚVIDAS E INCOERÊNCIAS



**AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA**  
(21 e 28 de fevereiro de 2015)

Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira (Sala do Senado)  
Custo: 7,5 euros ou 5 euros apenas uma sessão com certificado  
(Alunos da UMA: 5 euros ou entrada livre sem certificado)



**21 de fevereiro de 2015 (9h00-18h30)**

**Conferência de abertura:** A intervenção pedagógica em actividade física e estilo de vida.  
**Mesa redonda:** A Educação Física na Escola - O estágio Pedagógico

**Módulo I** A importância da Educação Física no imaginário social  
**Módulo II** A dinâmica de grupo vs individualidade



**28 de fevereiro de 2015 (9h00-18h30)**

**Módulo III** O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis  
**Módulo IV** Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis  
**Módulo V** Alunos com necessidades especiais: estratégias de operacionalização

**INSCRIÇÕES ATÉ DIA 17 DE FEVEREIRO**

**LINK DE INSCRIÇÃO:** <http://tinyurl.com/evento1501>  
**AÇÃO VALIDADA PELA SRRH EM 16 HORAS PARA OS AGRUPAMENTOS 160, 260 E 620**

**CONTACTOS**  
967744588  
[bino.barbara@gmail.com](mailto:bino.barbara@gmail.com)

## Anexo XVI - Programa da ação científico pedagógica-coletiva



### Programa

#### Dia 21 de fevereiro (Sessão 1)

09h00m	Cerimónia da abertura
09h15m	Conferência de abertura: <i>“A intervenção pedagógica em atividade física e estilo de vida”</i> <b>Prof. Doutor José Rodrigues</b>
10h00m	Mesa redonda: <i>“A Educação Física na Escola - O Estágio Pedagógico”</i> <b>(Presidentes dos conselhos executivos)</b> Moderador: <b>Prof. Doutor João Gabriel</b>
11h00m	Intervalo

#### Módulo I: *“A importância da Educação Física no Imaginário Social”*

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Francisco Franco

11h30m	<i>“Educação Física – Diferentes perspetivas à luz de uma história de vida”</i> <b>Prof. Doutor Luís Sena Lino</b>
12h30m	Pausa para almoço
14h00m	<i>“A importância da Educação Física no imaginário social”</i> <b>Dr. Albino Bárbara e Dr.ª Inês Melim</b>
15h20m	Intervalo

#### Módulo II: *“Pedagogia da diferença: uma reflexão cultural e social”*

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz

15h40m	<i>“Pedagogia da diferença: uma reflexão cultural e social”</i> <b>Prof. Doutora Liliana Rodrigues</b>
16h30m	<i>“A dinâmica de grupo vs individualidade”</i> <b>Dr.ª Cíntia França e Dr. Derek Freitas</b>
17h10m	<i>“O indivíduo e a relação grupal”</i> <b>Prof. Doutora Luísa Soares</b>
17h50m	<i>“Operacionalização na Educação Física”</i> <b>Prof. Doutora Catarina Barros</b>
18h30m	Encerramento da sessão

**Dia 28 de fevereiro (Sessão 2)**

**Módulo III: “O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis”**

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

09h00m	Abertura
09h05m	“O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis” <b>Dr. Eduardo Andrade</b>
09h30m	“Programas de Atividade Física em Escolas da Região Autónoma da Madeira” <b>Dr. Nuno Pinto</b>
09h55m	“O Projeto De mãos dadas da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniço” <b>Mestre Ana Costa Neves</b>
10h25m	Intervalo
10h45m	“Um novo olhar sobre o movimento” <b>Mestre Pedro Correia</b>
12h30m	Pausa para almoço

**Módulo IV: “Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis”**

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

14h00m	“As potencialidades do Atletismo na melhoria das capacidades físicas” <b>Dr.ª Cristina Gonçalves</b>
14h15m	“As potencialidades do Voleibol no contexto escolar” <b>Dr.ª Carina Rodrigues</b>
14h30m	<b>Mesa redonda:</b> “Fun Athletics - Atletismo jogado” <b>Mestre Alcino Pereira</b> “Metodologias de Ensino do Atletismo na Escola” <b>Dr. Manuel Almeida</b> “Voleibol na escola” <b>Mestre Sílvio Costa</b> “Metodologias de Ensino” <b>Dr. Ricardo Nunes</b>
16h00m	Intervalo

**Módulo V: “Alunos com necessidades educativas especiais: estratégias de operacionalização”**

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

16h15m	“Alunos com necessidades educativas especiais: estratégias de operacionalização” <b>Dr.ª Carolina Escórcio e Dr. Hércules Gouveia</b>
17h00m	“Aulas de Educação Física com alunos com deficiência” <b>Mestre Márcia Martins</b>
17h30m	“O Professor de Educação Física perante a nova realidade da Inclusão” <b>Dr. Jorge Fernandes</b>
18h00m	“Experiências, dificuldades e aprendizagens” <b>Dr.ª Cristina Ferreira</b>
18h25m	Encerramento da ação

## **Anexo XVII – Resumo da ação científico-pedagógica coletiva**

A importância das dinâmicas grupais emerge de uma sociedade que necessita de articular diferentes unidades para um desenvolvimento funcional e sustentável, nas suas mais diversas vertentes. A complexidade, presente no processo de interação social, resulta das diferenças existentes entre os indivíduos, assim como dos comportamentos e ideias dos grupos.

Na conceptualização de dinâmica de grupo, o conceito de interdependência é fundamental, pois articula as diferentes individualidades, encarando a relação grupal e o indivíduo para além de uma dicotomia concebida. A relação interdependente surge como ponto fulcral quer no relacionamento entre indivíduos do mesmo grupo, quer entre o grupo e o indivíduo, na medida em que num grupo é fundamental que cada indivíduo conheça as suas potencialidades e que as disponibilize para o grupo, assim como o grupo seja um espaço para o indivíduo desenvolver as suas capacidades (Alves & Seminotti, 2006).

A análise entre as dinâmicas de grupo e o indivíduo levantam algumas questões, nomeadamente na formação do Homem, em que, a educação escolar contemporânea e não só, apresentam implicações na preparação do aluno para a vida em sociedade, não descurando nunca a sua individualidade. Neste sentido, a disciplina de educação física, bem como a prática regular de atividades desportivas, pelas suas características, surgem como um contexto potencial e promotor deste tipo de dinâmicas e interações.