

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marco Willy Pires Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

T/M UMa
796
FRE Rel

71179

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marco Willy Pires Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas, para aprender. É que o processo de aprender, em que historicamente aprendemos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador.” (Freire, 1996, p. 13)

Agradecimentos

O presente relatório expõe a realização do meu Estágio Profissional, e o culminar de um longo percurso, para o qual muitos ajudaram e a quem quero, de forma muito particular, prestar os meus sinceros agradecimentos:

À mui nobre instituição – Universidade da Madeira – pela formação que me proporcionou.

À Escola dos 2º e 3º ciclos Dr., Eduardo Brazão de Castro, por me ter acolhido durante o estágio e por me ter proporcionado tantos momentos importantes para a minha formação.

Ao Prof. Doutor Élvio Rúbio, por tudo o que me ensinou, pela orientação, dedicação, paciência e amizade que sempre demonstrou durante a realização do documento presente.

Aos dois orientadores pedagógicos, Mestre Ricardo Oliveira e Professora Arcanjo Gaspar, pela dedicação, disponibilidade ao longo deste estágio, e em que muito contribuiu para me ajudar a tornar um profissional mais competente.

Aos meus colegas de grupo de estágio, Júlio e Cláudio, pela simpatia, apoio, ajuda mas também pelos momentos de partilha durante todo o ano e em muito particular, aos meus amigos e companheiros de várias “jornadas” de trabalho Dulce Marques e João Apolinário, grandes responsáveis por esta aventura.

À Associação de Andebol da Madeira, nomeadamente, ao Srº Presidente Dr. Emanuel Alves pela amizade e disponibilidade que me deu para que a realização deste estágio, bem como, para a início e conclusão deste curso.

Aos meus Colegas de trabalho D. Neide Bettencourt e Prof. Sandra Martins pela colaboração ajuda e amizade que demonstraram em todos os momentos para a concretização deste trabalho.

Uma palavra muito especial para os meus filhos, João e Martim, privados da minha presença durante alguns momentos e cuja colaboração, força e incentivo foi decisiva para que este sonho se tornasse uma realidade e que de algum modo pudesse ser um exemplo para ambos.

Por fim, à minha esposa, companheira há 30 anos e que em todos os momentos esteve presente: as tuas palavras, o teu companheirismo, o teu amor foi a força que me faltava para concluir este que não é o meu sonho, mas sim o nosso. Obrigada Paula!

E a todos aqueles que de algum modo me apoiaram na realização deste relatório, o meu mais sincero OBRIGADO.

Índice Geral

Índice de Anexos	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
Resumo	vii
Abstract.....	viii
Résumé	ix
Resumen	ix
Introdução	1
1.1. Enquadramento Biográfico.....	3
1.1.1. Um sonho concretizado após 30 anos.....	3
1.2. Ser professor com e sem habilitação	5
1.3. Estágio Pedagógico e as minhas expectativas iniciais	8
2. Caracterização da Escola.....	10
3. Prática Letiva.....	12
3.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	13
3.1.1. Planeamento	13
3.1.2. Realização.....	28
3.1.3. Controlo e Avaliação.....	44
3.2. Assistência às aulas	48
3.2.1. Planeamento	48
3.2.2. Realização.....	50
3.2.3. Controlo e Avaliação.....	51
4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar.....	53
5. Atividades de Integração no Meio.....	58
5.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma.....	58
5.1.1. Caracterização da Turma	58

5.1.2. Estudo de Caso	61
5.2. Atividade de Extensão Curricular.....	67
6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	72
6.1. Atividade de Natureza Científica-Pedagógica Coletiva	72
6.2. Atividade de Natureza Científico Pedagógica Individual	77
7. Considerações Finais	83
8. Sugestões/Propostas Futuras.....	84
9. Referências Bibliográficas.....	85
Anexos.....	96

Índice de Anexos

Anexo 1 – Critérios da Avaliação Diagnóstica Voleibol	i
Anexo 2 – Critérios Avaliação Diagnóstica JDC	iv
Anexo 3 – Plano de aula com reflexão	v
Anexo 4 – Ficha de Registo Observação das aulas	viii
Anexo 5 - Questionário Caracterização da Turma	ix
Anexo 6 – Ficha de Registo de Avaliação Final de Ginástica.....	xiv
Anexo 7 – Folheto Informativo	xvii
Anexo 8 – Questionário Ação Coletiva.....	xviii
Anexo 9 – Teste de Avaliação Sumativa.....	xxi
Anexo 10 – Cartaz da Atividade.....	xxvi
Anexo 11 – Planeamento Anual Turma 9º 2 Ano Letivo 2011/12.....	xxvii

Lista de Abreviaturas

UD	Unidades Didáticas
EF	Educação Física
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
MED	Modelo de Educação Desportiva
DC	Desportos de Combate
PE	Prática de Estágio
SOATS	Observação Etnográfica; Sistema de observação da Análise do Tempo da Sessão
SOCP	Sistema de observação do Comportamento do professor
SOFB	Sistema de Observação do Feedback
EASSED	Escala de Apreciação para a Supervisão de Sessões de Educação Física e Desporto

Resumo

O presente relatório de estágio tem por objetivos, descrever e refletir, de forma clara e objetiva, as atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico (EP) no âmbito do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. O EP foi realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no ano letivo de 2011/2012.

Este documento circunscreve as quatro áreas de intervenção expressas nas linhas programáticas do EP: a prática letiva, as atividades de integração do meio, atividade de intervenção da comunidade educativa e as atividades de natureza científico-pedagógica. Para cada uma destas áreas, foram definidos os objetivos, as metodologias, as dificuldades e todas as reflexões inerentes à sua implementação.

A prática letiva, que compreende o planeamento, a realização, a avaliação-reformulação e assistência a aulas, foi uma área de intervenção cujo investimento foi superior, dada a sua importância na nossa formação profissional. As atividades de integração no meio (atividades no âmbito da direção de turma e ação de extensão curricular) ajudaram a perceber o papel efetivo do professor numa escola. Estas atividades permitem ainda, que o professor estude as turmas que leciona, obtendo informações essenciais ao planeamento e estruturação do processo ensino-aprendizagem, assim como na conceção das atividades extracurriculares.

A atividade de intervenção na comunidade escolar, direcionada para toda a comunidade educativa, procurou sobretudo, criar um contexto favorecedor da prática de atividade física e combater assim os estilos de vida cada vez mais sedentários da nossa sociedade. Finalmente, as atividades científico-pedagógicas procuraram o debate de ideias concretas sobre as metodologias de ensino dos jogos desportivos.

O processo de EP afigurou-se como uma das maiores experiências formativas na passagem a professor, pois é o momento para colocar à prova o desenvolvimento das competências profissionais adquiridas ao longo de uma formação académica.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Escola, ensino-aprendizagem.

Abstract

This report aims to describe and reflect in a clear and objective, the activities developed during the teaching practice under Master Degree in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary teaching at the University of Madeira. The training was held in the School dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro during the school year 2011/2012.

This document circumscribes the four areas of intervention expressed in the training program lines: the teaching practice, the integration activities working activities in the educational community and the activities of scientific-pedagogical nature. For each of these areas were defined objectives, methodologies, and all the difficulties inherent reflections.

The teaching practice, which includes the planning, conduct, evaluation and re-attendance in class, was an area of intervention for which the investment was higher, given its importance in our training. The integration activities (being headteacher of a class and curricular extension) helped to realize the effective role of the teacher in a school. These activities allow further study the teacher who teaches the classes, obtaining information essential to planning and structuring of the teaching-learning process, as well as in the design of extracurricular activities. The intervention activity in the school community, targeted to the entire educational community, create a context favoring the practice of physical activity and thus combat the lifestyles increasingly sedentary in our society. Finally, the scientific-pedagogical activities sought the debate of ideas about the teaching methodologies of sports games.

The process appeared as one of the greatest formative experiences in moving to teacher, because it's time to put to test the development of professional skills acquired along an academic.

Key Words: Teacher Training, Physical Education, school, teaching-learning.

Résumé

Ce rapport de stage vise décrire et réfléchir d'une façon claire et objective, les activités développées pendant le stage pédagogique (SP) concernant le cours de Métrise dans l'Enseignement de l'Éducation Physique dans les enseignements Élémentaire et Secondaire de l'Université de Madère. Le SP a été réalisé à « Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro » durant l'année scolaire 2011/2012.

Ce document restreint les quatre aires d'intervention explicites dans les régies programmatiques du SP : la pratique scolaire, les activités d'intégration à l'entourage, les activités d'intervention dans la communauté éducative et les activités scientifique-pédagogiques. Pour chacune de ces aires ont été définis les objectifs, les méthodologies, les difficultés et toutes les réflexions indissociables.

La pratique scolaire, qui englobe la planification, la réalisation, l'évaluation, la reformulation et l'assistance aux classes, c'est l'aire d'intervention où l'investissement a été supérieur, donné son importance dans la formation professionnelle. Les activités d'intégration à l'entourage (activités concernant la Direction de Classe et des actions d'extension curriculaire) ont collaboré à comprendre le rôle effectif d'un enseignant dans une école. Ces activités permettent aussi que le professeur apprenne les classes qu'il instruit, en obtenant des informations essentielles à la planification et structuration du processus enseignement-apprentissage, ainsi comme dans la création des activités extracurriculaires. L'activité d'intervention dans la communauté scolaire, percevant toute la communauté éducative a envisagé, surtout, créer un contexte fauteur de la pratique de l'activité physique et combattre, de cette façon, les styles de vie sédentaires de plus en plus fréquents dans notre société.

Finalement, les activités scientifique-pédagogiques visent la discussion des idées tangibles sur les méthodologies de l'enseignement des jeux sportifs.

Le processus de SP s'est présenté comme l'une des plus grandes expériences formatives dans le processus de devenir enseignant, car s'est le moment de mettre à épreuve le développement des compétences professionnelles acquises tout au long d'une formation académique.

Mots-clés : Stage Pédagogique, Éducation Physique et Sportive, École.

Resumen

Este informe sobre las prácticas tiene como objetivo describir y reflejar de forma clara y objetiva, las actividades desarrolladas durante la práctica docente (PD) relacionadas con el curso de la Enseñanza de la Educación Física en las Escuelas Básicas y Secundarias de la Universidad de Madeira. La PD se celebró en la Escuela del 2º y 3º ciclo Dr. Brazão de Castro durante el año académico del 2011/2012.

Este documento envuelve cuatro áreas de intervención descritas en las líneas del programa de la PD: la práctica lectiva, las actividades de integración en el medio, las actividades de intervención en la comunidad escolar y las actividades de naturaleza científico-pedagógica. Para cada una de estas áreas fueron definidos objetivos, metodologías, dificultades y todas las reflexiones relacionadas.

La práctica de la enseñanza, que incluye la planificación, la realización, la evaluación y la asistencia a las clases, fue un área de intervención cuya inversión fue mayor, debido a su importancia en nuestra formación. Las actividades de integración en el medio (actividades dentro de la dirección de la clase y la de extensión curricular) nos ayudaron a comprender el papel efectivo del profesor en una escuela. Estas actividades permiten además que el profesor estudie a las clases que enseña pudiendo obtener así información esencial para la planificación, estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje y también sobre el diseño de las actividades extracurriculares.

La actividad de intervención en la comunidad escolar, dirigida a toda la comunidad educativa, pretendía crear un contexto favorable para la práctica de actividad física y combatir así los estilos de vida cada vez más sedentarios de nuestra sociedad. Finalmente, las actividades científico-pedagógicas buscaron debatir ideas concretas sobre las metodologías de la enseñanza de los juegos deportivos.

El proceso de PD representó una de las mayores experiencias de formación en dirección a la profesión docente, visto que fue un momento para poner a prueba el desarrollo de las competencias adquiridas a lo largo de la formación universitaria.

Palabras claves: Práctica Docente, Educación Física, Escuela, enseñanza y aprendizaje.

Introdução

A educação é entendida como um processo contínuo que tem como principal objetivo o desenvolvimento e a realização das potencialidades de cada cidadão, sendo considerada um pilar fundamental no desenvolvimento de qualquer sociedade. No que se refere à Educação Física (EF), enquanto matéria com potencialidades que lhe são reconhecidas, esta deve proporcionar oportunidades formativas diversificadas e complementares, promovendo o valor educativo da atividade física eclética e contribuindo para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos intervenientes no processo (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Em concordância, Rosado (2011) refere ainda que, a EF e o Desporto desempenham um papel importante não só no desenvolvimento físico, mas também, na área do desenvolvimento pessoal, social e moral dos alunos.

Corroborando com as teses anteriores, Aranha (2004) refere que uma das principais funções do professor de EF é desenvolver no aluno capacidades físicas e cognitivas, modificando também atitudes e comportamentos sociais concordantes com os nossos valores culturais, cumprindo os objetivos definidos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e promovendo a independência e autonomia dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Entendemos que, os conteúdos de ensino servem como um meio para o desenvolvimento das capacidades referidas anteriormente, e devem garantir o princípio da atividade física pedagogicamente orientada, promovendo a autonomia, a valorização da criatividade e a cooperação efetiva entre alunos (Jacinto et al. 2001).

O estágio pedagógico (EP) encontra-se inserido no 2º ano do curso de Mestrado em Ensino de EF, nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade da Madeira. Este processo decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, onde exerci as funções de professor numa turma de 9º ano e uma de Curso Profissional (11º ano) no ano letivo 2011-2012.

O EP é um processo de formação por excelência, que prevê a entrada dos estagiários no contexto real de ensino. Sousa (2010) entende o EP como um processo onde os conhecimentos, assim como, as experiências teóricas e práticas são integradas na prática da realidade da profissão de professor. Neste sentido, a formação de professores de EF deverá ser vista como um processo contínuo de formação, que se

inicia no 1º ano do Curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Durante este período de formação, o enriquecimento de conhecimentos em áreas específicas de ensino, assim como o desenvolvimento da capacidade de refutação, assume um papel de extrema importância nas fases de análise/planeamento, tomada de decisão e avaliação-reformulação das atividades pedagógicas.

Desta forma, o EP pode ser entendido como um processo distinto e privilegiado para a formação dos estagiários, pois assume-se como uma experiência formativa que proporciona a oportunidade de experienciar as relações professor-aluno-tarefa em contexto real. A responsabilidade em desempenhar o papel de professor corretamente, associado à procura constante dos melhores comportamentos de ensino, são aspetos centrais neste processo de EP. Sobre este assunto, Piéron (1996) refere que as principais preocupações dos estagiários visam a preparação do estágio e o conhecimento da situação de ensino, bem como, a partilha da responsabilidade do ensino no estágio e a aprendizagem dos comportamentos de ensino. Este foi naturalmente um desafio muito complexo, que implicou muito trabalho e empenho, mas que se traduziu, simultaneamente, num desafio que todos esperam terminar quando entram no primeiro ano do Curso de Licenciatura em EF e Desporto.

O processo de EP do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira é composto por várias vertentes divididas em tarefas de ensino (prática letiva), tarefas de intervenção e apoio à comunidade escolar e atividades de formação de professores. Estas últimas vertentes, contemplam o desenvolvimento de um conjunto de competências ao nível das tarefas de direção de turma, organização de atividades direcionadas para toda a comunidade escolar, bem como o desenvolvimento e organização de atividades de natureza científico-pedagógica. Genericamente, todo este processo de formação, coloca ao estagiário, um conjunto de desafios, no sentido de ter a capacidade de aplicar, em contextos específicos e reais, os vários conhecimentos e competências adquiridas.

O presente relatório tem por objetivo realizar uma análise reflexiva e minuciosa de todas as atividades desenvolvidas no curso deste EP, tendo sempre em conta que este foi um processo de continuidade de anos de formação académica, pessoal e profissional. Como refere Sousa (2010), é a partir da reflexão sobre o processo de ensino, que o docente pode alterar, ajustar e potenciar as suas intervenções futuras, de forma a poder alcançar os objetivos pretendidos.

Este documento será composto por três grandes componentes: a primeira destinada ao enquadramento biográfico, onde fazemos referência ao meu percurso, à concretização de um sonho, e uma breve alusão ao facto de ter exercido as funções de docente antes do EP. Neste ponto são ainda abordadas as minhas expectativas em relação ao EP e os contributos da minha experiência anterior. A segunda incorpora todo o processo da prática profissional, fazendo referência a tudo o que foi realizado no ano letivo, em todas as vertentes do EP. Finalmente, numa terceira componente, são apresentadas as principais conclusões e aspetos fundamentais e reflexivos relacionados com a prática docente na área da EF e Desporto.

1.1. Enquadramento Biográfico

1.1.1. Um sonho concretizado após 30 anos

Iremos retratar neste capítulo, a concretização de um “sonho”, com um atraso de trinta anos. Em primeiro lugar, importa situar todo o percurso na linha que separa o início deste desejo, até à concretização do mesmo.

A motivação para a carreira de professor de EF partiu do prazer em jogar, em brincar, numa infância já longínqua, mas sempre muito presente. Com uma família constituída por cinco irmãos, desde cedo, todos possuíam um gosto particular pela prática desportiva. Não fugindo à regra familiar, o meu percurso esteve desde sempre intimamente ligado à prática desportiva. Numa primeira instância, enquanto adolescente, como praticante, onde tive a oportunidade de vivenciar uma série de modalidades desportivas, a nível escolar e federado, como o Atletismo, o Andebol, o Futebol e o Basquetebol. Tendo tido este percurso desportivo, fui desenvolvendo ao longo dos anos de formação no ensino secundário uma motivação elevada para seguir a carreira de profissional na área.

As possibilidades eram grandes, mas infelizmente a conjectura que as sociedades viviam na década 80, não me permitiram ascender ao ensino superior. Junto a este aspeto, o falecimento do meu pai que acabou por agravar a situação e a possibilidade de poder construir uma carreira profissional com formação especializada. Ficou assim um sonho por concretizar!

Como sou considerado pelas pessoas mais próximas como sendo persistente, mas consciencioso, acabei por mesmo não conseguindo a Licenciatura, enveredar (era permitido na Região Autónoma da Madeira) pela carreira de professor de EF sem habilitação. A minha proximidade a alguns professores reconhecidos na ilha, pelo seu processo de luta pela EF Escolar, levou a que aceitasse um desafio lançado pelo Diretor do Desporto Escolar, Mestre António Jorge, para lecionar. Nessa data, e porque não existiam muitos professores licenciados, nem tão pouco o curso de Licenciatura em EF e Desporto na Universidade da Madeira, foi possível que seguisse a carreira de professor, profissão que desempenhei durante catorze anos. No decorrer deste período fui tentando adquirir aprendizagens que permitissem desempenhar as minhas funções da forma mais profissional possível.

A motivação que sinto por esta área é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de todo este percurso. Como sempre estive motivado para dar aulas, para estudar, para criar situações de ensino-aprendizagem que motivem os alunos, e porque pretendia uma formação especializada, acabei por concorrer pela primeira vez no ano letivo 2006-2007 para o curso de Licenciatura em EF e Desporto na Universidade da Madeira, através do concurso para maiores de 23 anos.

Uma vez mais, por força das circunstâncias, o processo não correu como esperava e tive que esperar mais um ano para voltar a tentar a concretização do meu grande objetivo. Finalmente, no ano seguinte (2007-2008), consegui cumprir com o exigido no concurso de acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos, dando início à minha formação académica ao nível do ensino superior na área da EF e Desporto. Inicialmente, o que se pretendia que fosse apenas uma Licenciatura, culminou por força da influência de dois jovens colegas de curso, com uma continuidade para o Mestrado nesta área do ensino.

Recordando apenas algumas vivências durante os primeiros anos académicos superiores, destaco uma vez mais, a minha vontade pessoal na concretização do meu objetivo, uma vez que não é de todo fácil, com quarenta e dois anos suportar muitas vezes cargas físicas inerentes às aulas práticas que este curso contempla. Mas seguindo o lema de que quem está parado na vida profissional acaba por ficar parado no tempo, todos os obstáculos acabaram por ser forças exteriores que me ajudaram a enfrentar todo este processo. Estas lembranças de alguns sacrifícios recompensados, são

necessariamente uma mais-valia para mim enquanto professor, treinador, pai, e principalmente, apaixonado pela EF e Desporto.

Foram vários os pontos pensados, discutidos, refletidos, estudados no decurso desta formação académica e existe uma frase muitas vezes proferida no decorrer de algumas aulas que descreve exatamente aquilo que eu sou neste momento, passo a citar: “o desporto contribui para a transformação do homem” (Lopes, 2009).

1.2. Ser professor com e sem habilitação

Imaginar aos 18 anos de idade entrar numa sala de aula numa Universidade pela primeira vez, o nervosismo pode até ser considerado como normal. Afinal, existem colegas novos e desconhecidos, com expectativas diferentes. Imaginar aos 42 anos a entrada numa sala de aula de uma Universidade, pela primeira vez, parece-me a mim, que o nervosismo é ainda maior. Gostaria de focar a complexidade inerente à entrada numa sala de aula perante uma turma de alunos, pela primeira vez aos 18 anos, sem conhecimento científico e formação académica adequada para lecionar. Assim foi o início da minha carreira de professor quando tinha apenas 18 anos. E o que foi ser professor antes da minha formação académica? Reconheço que foi uma fase difícil que me obrigou a uma adaptação, mas que se tornou enriquecida pelo facto de gostar do que fazia. Enquanto docente não licenciado seguia determinadas diretrizes que se baseavam no tentar transmitir conhecimentos, tentar educar, tentar ensinar e tentar ser profissional. Mas, será que era o suficiente para ter um ensino de sucesso?

Neste momento, tenho sérias dúvidas em todo o processo que conduzi durante os anos de docência sem a habilitação específica. Uma certeza fundamental fica a meu favor: sentia-me com vocação. Numa primeira análise e reconhecendo as limitações da minha formação de base, refiro-me por exemplo, a um dos aspetos que considero fundamentais no desempenho das minhas competências enquanto professor, a prática pedagógica. Antes do curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto, eram raros os *feedbacks* objetivos transmitidos na minha intervenção direta aos alunos. Observar o aluno na sua ação, fornecer dados que obtínhamos dessa análise e ajudá-lo a utilizá-los, não era de todo uma preocupação principal. Esta minha reflexão revela algumas das debilidades que a minha intervenção perante o processo de ensino-aprendizagem tinha.

Reconheço agora que existiam muitos aspetos importantes para os quais não estava preparado.

Como refere Piéron (1996), a experiência desportiva, a vivência enquanto aluno do secundário e o desempenho de funções num clube ou como monitor desportivo, figuram igualmente como fortes fontes de influência na carreira docente. Naturalmente que este foi o meu suporte principal como profissional da área. O mesmo autor afirma que:

(...) a antiguidade ou experiência pedagógica não significam, necessariamente mestria no exercício da sua profissão. No entanto, nas atividades físicas e desportivas numerosos professores adquiriram uma grande mestria em domínios, especialidades, devido a uma prática no meio desportivo, com atletas de diferentes níveis. (p.15)

Apetrechado de um maior conhecimento após estes anos de formação académica e fazendo uma análise reflexiva do processo anterior, facilmente posso concluir que existiam lacunas no desempenho das minhas funções docentes. O professor deve ser um elemento dotado de competências e saberes específicos, que lhe permitam interagir no processo ensino-aprendizagem de uma forma que potencie melhorias na aprendizagem dos seus alunos.

Ser professor implica uma quantidade de obrigações a que constantemente somos sujeitos, por isso importa, que a capacidade de sermos reflexivos esteja sempre presente. Segundo Utsumi (2006), um professor reflexivo necessita de perceber que é insustentável ser perfeito em tudo o que é exigido no desempenho das suas funções. Perceber de forma refletida o porquê da realização de um determinado trajeto, de uma forma e não de outra, é fundamental neste processo. Ainda segundo o mesmo autor, refletir criticamente, significa situar-se no contexto de uma ação, no percurso histórico da situação e na participação de uma atividade. Então, torna-se fundamental, que o professor que procura a aprendizagem efetiva nos seus alunos tenha a capacidade de parar, refletir e reformular aquilo que faz. A isto chama-se avaliação permanente dos processos.

O desempenho de uma ação por si só já é difícil, se não conseguirmos refletir sobre esta de uma forma correta, tornamos o caminho ainda mais complicado. De

acordo com Bastos, Krug, & Tomazzetti, (2004), é fundamental aferir que a tarefa de reflexão necessita de ser assumida por todos e em todos os momentos. Entendo agora que refletir e descobrir qual será o caminho mais adequado, deverá estar sempre nos nossos horizontes. Bastos et al. (2004), referem ainda que se conseguirmos refletir sobre as situações mais difíceis que ocorrem na nossa atividade profissional diária, estaremos a facilitar a nossa função de educadores, e consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino. É neste sentido que Albuquerque, Graça & Januário, (2005) afirmam que:

A complexidade do processo ensino e aprendizagem e o tempo necessário para que o futuro professor atinja a maturidade que do ponto de vista profissional se considere plena, justifica que a sua formação inicial inclua áreas em que os professores aprendam a indagar criticamente e analisar reflexivamente a sua atividade prática ao longo da carreira. (p. 168)

Após a conclusão da Licenciatura em Educação Física e Desporto, fico com a certeza que “os alicerces” para a carreira de professor estão lançados. Pois, como afirma Piéron (1996), o contato com a nova profissão coloca o jovem professor em presença de numerosos atores, acontecimentos e situações. Ele deverá adotar os comportamentos apropriados ao seu novo meio. No entanto, para os profissionais que pretendam atingir a excelência o processo constante de formação específica na área deve ser um objetivo, e onde o processo de estágio deve ser encarado como um princípio da nossa carreira profissional.

No nosso entendimento, as boas aulas de um profissional da área devem ser planeadas, criativas, dinâmicas, promovendo o respeito, valorizando o lúdico e a inovação, sem que a avaliação seja esquecida. Considero ainda, que um profissional nesta área deve promover a integração/inclusão de todos os alunos, de forma a conseguir um desenvolvimento integral. Hoje, na lecionação de uma aula, valorizo diversas questões que considero importantes para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente, o planeamento, preparação, concretização e todo o processo de avaliação subjacente ao ensino. No entanto, tenho plena consciência que não existe um manual para um bom professor, nem muito menos uma única metodologia. Acredito que não podemos é ficar parados ou acomodados. A confirmar esta minha afirmação,

Feiman-Nemser (1990), refere que o bom professor é o que centra a sua atenção sobre o sujeito do ensino e sobre a sua evolução pessoal.

1.3. Estágio Pedagógico e as minhas expectativas iniciais

O EP é um ano de grande mudança relativamente à passagem da condição de aluno universitário para o início da carreira de professor. Este é o culminar da formação académica, de um trajeto que foi construído ao longo de quatro anos e que agora finalmente se transforma no início e futuro da carreira profissional.

O EP foi encarado como um “local” onde se iria aplicar, numa situação real e complexa como é a comunidade escolar, todos os ensinamentos didáticos, metodológicos e científicos adquiridos ao longo do percurso universitário. Este também foi o “local” onde perspetivei como sendo um espaço de reflexão, aquisição de conhecimentos e competências, autonomia, que no futuro serão muito importantes para o desempenho profissional. No início deste estágio, e em pleno estado de consciência face às possíveis adversidades, mudanças e obstáculos que se poderiam colocar, foi com muito entusiasmo e motivação que entrei neste processo, uma vez que, esta era a oportunidade de aplicar tudo o que havia sido aprendido num contexto real. Segundo Ferreira (2003), ser professor significa ser um indivíduo, que seja capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência de forma a desenvolver-se nos vários contextos práticos existentes nas escolas.

As perspetivas iniciais estavam focalizadas de uma forma lógica sobre a organização do trabalho a desempenhar enquanto professor. As tarefas de planear, realizar e a pressão constante nas avaliações dos nossos desempenhos, numa fase inicial, criaram as maiores dificuldades. No entanto, outras situações de alguma ansiedade e apreensão eram igualmente criadas em torno do trabalho feito em relação aos alunos, nomeadamente, no controlo do seu desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Outra grande expectativa que levou a grandes discussões ao longo do ano letivo, estava direcionada para a forma como se deveria apresentar a matéria de ensino. Não perspetivávamos marcar a diferença de atuação pelo simples fato de sermos diferentes, mas sim, porque existia uma necessidade de colocarmos o processo de ensino-

aprendizagem de uma forma interessante e motivante, sem que a verdadeira essência da matéria não fosse descurada.

A minha experiência anterior ajudou imenso na resolução dos vários problemas que iam surgindo dentro da sala de aula, principalmente, ao nível da gestão de conflitos. As minhas expectativas eram realistas em relação aos meus alunos, pois sabia que uma das minhas turmas, (11º ano – Curso Profissional), não atraía muitos docentes para a sua lecionação, visto ser uma turma de currículos alternativos e com uma conotação negativa. Existiam problemas ao nível disciplinar e pedagógico, que foram resolvidos com base na disciplina dentro da sala de aula e o respeito mútuo professor-aluno. O empenho foi grande e os resultados das diversas estratégias e tentativas de incrementar valores sociais e éticos foram bem-sucedidos na maior parte das vezes.

Embora sabendo das dificuldades que iria encontrar, tinha como um dos objetivos principais tentar que o local de aula fosse para os alunos, um local de crescimento, desenvolvimento, boas práticas de aprendizagem, e onde o ambiente propício à aprendizagem estivesse sempre presente. Foi desta forma que assumi as minhas responsabilidades e lancei um desafio que levasse os alunos a alterar a maneira de encarar as aulas de EF. As expectativas foram superadas na medida em que todas as experiências/vivências ocorridas durante o EP, alicerçadas no conhecimento/ação, contribuíram para a melhoria da minha prática pedagógica enquanto futuro professor de EF.

2. Caracterização da Escola

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque iniciou a sua atividade no ano letivo 1992/93, e teve como principal objetivo, servir a população das freguesias de São Roque e Santo António. Continuando com os mesmos objetivos, no presente ano letivo, o referido estabelecimento de ensino sofreu uma alteração em termos de designação, passando a chamar-se Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro fica localizada na periferia da cidade do Funchal e encontra-se hierarquizada segundo uma estrutura funcional. Assim, existe um Conselho Executivo, um Conselho Administrativo e um Conselho da Comunidade Educativa. Tem também como serviços disponíveis, o gabinete de Psicologia e Orientação, os serviços administrativos, a ação social, buffet para alunos e professores, cantina, reprografia e biblioteca.

Em cada ano letivo, a escola apresenta turmas do 2º e 3º ciclos e ensino Secundário, onde estão disponíveis cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação para adultos. As informações que temos, indicam que a grande maioria dos alunos residem na freguesia de S. Roque, sendo que estes maioritariamente pertencem a famílias de classe económica média/baixa, que nos últimos anos tem sido agravada pela situação financeira que o país/região atravessa.

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (2011), esta freguesia é habitada por 9.385 pessoas, das quais 14,99% tem mais de 65 anos, e que 14,47% são crianças ou adolescentes. Ainda segundo os indicadores demográficos deste concelho, observamos que as habilitações literárias, na sua grande maioria (60%), ficam pelo ensino básico.

Ao longo dos anos, uma das grandes preocupações deste estabelecimento de ensino, passa, fundamentalmente, por contrariar estas estatísticas, no sentido de encontrar estratégias para combater o insucesso e o abandono escolar prematuro, no ensino básico. O Projeto Educativo de Escola, contemplado para o quadriénio 2010-2014, refere-se exatamente a esta problemática, estando constatado que a comunidade escolar deste estabelecimento de ensino tenta à alguns anos, encontrar soluções para os níveis elevados de insucesso e abandono escolar prematuro, ao nível do 3º ciclo do ensino básico. Outra das preocupações mencionadas no documento, está diretamente

relacionada com fatores de indisciplina, falta de valores, descrédito da instituição Escola e dos seus agentes.

Relativamente às ofertas existentes no estabelecimento de ensino, para a prática de atividade física, constatamos que este oferece a possibilidade dos seus alunos praticarem futsal, ténis de mesa, badminton e natação. Porém, este último, como constataremos em baixo, foi um núcleo inativo no presente ano letivo.

No que concerne às infraestruturas desportivas existentes e que têm impacto direto sobre a população escolar e sobre o crescimento desportivo, esta escola apresenta um conjunto de locais destinados à prática desportiva de pouca qualidade, face às solicitações exigidas. Desta forma, podemos considerar em diversas situações que a qualidade de ensino das vertentes ligadas à EF, nem sempre é abordada da melhor forma. A imaginação e criatividade de cada professor, é solicitada todos os dias, uma vez que, conseguir lecionar, por exemplo, o Andebol, num espaço de 20mx20m com cerca de 22 alunos, torna-se complicado. Na escola, os professores de EF, têm ao seu dispor um polivalente 40mx20m descoberto e um ginásio. Mais uma vez, a questão financeira veio ao de cima na utilização de um espaço exterior à escola (Piscinas Olímpicas da Penteada), inviabilizando a possibilidade dos alunos estarem em contato com outro tipo de atividade.

3. Prática Letiva

Tal como refere Piéron (1996), o EP é um momento real de convergência, onde muitas vezes, depara-se um conflito entre a formação teórica e o mundo real do ensino. Ainda segundo o mesmo autor, é onde o “estagiário assume um grande número de responsabilidades do titular da aula num estatuto desconfortável e numa situação que não lhe é familiar” p. 12. Nesta perspetiva, o EP é um processo que envolve um elevado número de atividades, todas com um nível de importância fundamental no desenvolvimento do trabalho do professor estagiário. No entanto, e embora reconheça a importância das diversas áreas onde somos inseridos, considero que a prática letiva é sem dúvida aquela onde os estagiários investem de uma forma mais acentuada, pois é neste processo que assenta a base do exercício da profissão de docente. A importância da qualidade formativa inicial e contínua do professor estagiário, será um elemento chave no seio de qualquer sistema educativo. Segundo Albuquerque et. al. (2005), se procuramos um ensino de qualidade que não dependa unicamente da abnegação de pessoas excecionais, precisamos de transformar a atividade profissional dos professores numa cultura que permita a reflexão e discussão das linhas orientadoras que norteiam a prática e os seus efeitos.

O ensino é um processo de formação e desenvolvimento com uma dialética específica de sujeito e objeto, e com uma dinâmica radicada na relação didática de ensinar e aprender (Bento, 1998). O mesmo autor refere-se à tarefa de ensinar como um meio de estimular, guiar, desencadear e realizar de forma eficaz o processo da aprendizagem motora que permita a exercitação desportiva dos alunos. Assim, e segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, (2008), o docente deve reunir as competências que lhe permitam mais do que ser transmissor de conhecimento, ser um catalisador de um processo de amadurecimento, de forma a estar apto a ajudar os seus alunos nas melhores tomadas de decisão.

Como forma de iniciarmos a prática letiva, começamos por analisar as linhas de orientação do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), quer para o 3º ciclo, quer para os cursos profissionais, bem como, as planificações de médio prazo elaboradas pelo grupo de EF conjuntamente com a análise aos alunos (avaliações diagnósticas). Pretendíamos através desta consulta, tomar conhecimento sobre como era conduzido o processo, de forma a conseguirmos garantir a melhor tomada de decisão para a

definição dos objetivos e estratégias com vista a uma melhor intervenção. O PNEF privilegia uma reflexão sobre a importância da EF nas crianças e jovens. Esta disciplina é vista como um meio privilegiado para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos. Desta forma, e após uma análise minuciosa sobre os programas curriculares da EF, visualizamos algumas situações que consideramos de extrema importância para todo o processo de ensino aprendizagem em que iríamos estar envolvidos.

Sendo assim, o professor é o responsável por tarefas que não pode delegar em outras pessoas, nem resolver de outra forma (Bento, 1998). Ainda o mesmo autor refere-se ao docente como tendo uma participação determinante na planificação do processo de educação, assegurando a transferência existente do nível de planificação para o nível de preparação, assim como, a retroação reflexiva e analítica do ensino, atuando de forma decisiva no sentido de realização do programa. Desta forma, o processo de ensino aprendizagem foi conduzido segundo as linhas orientadoras do planeamento, realização e controlo e avaliação.

3.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

3.1.1. Planeamento

Segundo Sebastião & Freire (2009), torna-se fundamental no planeamento, que exista um processo de reflexão, decisão e flexibilidade, constituído por várias etapas, de modo a permitir um maior controlo e organização dos acontecimentos. Deste modo, planear, é fundamentalmente, definir os respetivos conteúdos, os objetivos a que nos propomos, mas principalmente, as competências que pretendemos que os alunos desenvolvam.

A planificação está orientada para a aprendizagem segura e eficaz, para que a aquisição por parte de todos os alunos de conhecimentos e capacidades, solicite um processo ativo de apropriação da matéria de ensino, de acordo com as coordenadas do programa (Bento, 2003). O mesmo autor refere que o docente tem uma participação fundamental na planificação do processo de educação, uma vez que assegura a passagem do nível de planificação para o de preparação, atuando decisivamente no sentido da realização do programa.

3.1.1.1. A(s) minha(s) turma(s)

A prática letiva subjacente à minha intervenção enquanto professor estagiário englobou duas turmas. A atribuição das turmas a lecionar aos estagiários, segue normalmente um processo de escolha por parte dos estagiários. Em reunião de grupo de estágio e respetivos orientadores, este foi um processo que seguiu uma orientação normal, exceto no que se refere ao meu caso particular. Assim, no que se refere à turma do 11º ano, do Curso Profissional de Cozinha, já se encontrava definido pelos orientadores, que esta seria uma classe que ficaria sobre a minha responsabilidade neste processo de ensino-aprendizagem. A justificação dada pelos orientadores relacionou-se diretamente com a minha experiência anterior e o fato deste ser um núcleo de alunos referenciados como problemáticos no meio escolar. Este foi mais um desafio que me foi lançado e que se tornou muito motivador para a minha intervenção pedagógica.

A outra turma, englobada na minha prática letiva, refere-se ao 9º ano de escolaridade, que tinha uma particularidade em termos de intervenção, ser partilhada com outro estagiário, sendo que, todas as ações eram efetuadas em conjunto. Resta acrescentar ainda, que em relação à leção da turma partilhada, a opção foi da mesma ter sido realizada de modo alternada, ou seja, um bloco de 45 minutos e um outro de 90 minutos, a cada docente estagiário.

As matérias de ensino a lecionar decididas pelo grupo de EF foram: para o 9º ano, futsal, voleibol, ginástica acrobática, natação e ténis de mesa, enquanto que para o 11º ano, foram o voleibol, desportos de raquetes, ginástica e dança. Após a apresentação destas matérias de ensino, e tendo em consideração os PNEF para o 3º ciclo, foi possível verificar alguma discrepância entre estes e a decisão do grupo disciplinar. Verificámos que existiam algumas matérias que se encontravam contemplados no PNEF e não faziam parte do planeamento anual. Desta forma, e após algum trabalho de investigação, considerámos com a concordância do orientador pedagógico, abordar nas aulas as matérias de dança, desportos de combate, orientação e desportos de raquetes.

De acordo com o que se encontrava estipulado, a turma de 3º ciclo teria no decorrer da semana, um bloco de quarenta e cinco minutos e um de noventa minutos, sendo que a turma do secundário, teria um bloco de noventa minutos semanais. O grupo de EF estipulou que o tempo efetivo de aula para os blocos de quarenta e cinco era de trinta e cinco, enquanto que para os blocos de noventa minutos seria de setenta e cinco

minutos. Como consideramos que o tempo destinado à prática da EF escolar já é reduzido, o grupo de estagiários, com a concordância dos orientadores, estabeleceu que os blocos de quarenta e cinco minutos teriam quarenta minutos de prática letiva, e os blocos de noventa minutos teriam oitenta e cinco minutos.

Relativamente a este assunto, Lopes (2010) refere que em dezassete anos (doze anos de escolaridade obrigatória e cinco de formação profissional, para os alunos), mesmo que utilizássemos trezentos dias por ano, tarefa quase impossível, teríamos cinco mil e cem dias. Se os rentabilizássemos a 70% ficávamos com 3570 dias, mas a 50% teríamos apenas 2550 dias, perguntamos quanto tempo de uma aula de cinquenta minutos, ou de um treino de noventa minutos são realmente aproveitados? Dentro desta perspetiva, conseguimos efetivamente, com este pequeno aumento de lecionação, contabilizar no final do ano letivo um maior número de horas para a nossa disciplina. Mais especificamente, para a turma do 9º ano, este aumento correspondeu a um valor total de 455 minutos, o que por analogia correspondeu a mais 3,4 horas de blocos de aulas de quarenta e cinco minutos e 3,3 horas, para blocos de lecionação de noventa minutos. No 11º ano e utilizando a mesma análise, conseguimos aumentar de igual forma o número de tempo destinado a nossa área de intervenção, sendo esse aumento efetivo de trezentos minutos, o que correspondeu no final do ano a 3,3 blocos de aulas. Deste modo, e indo ao encontro do que refere Lopes (2010), urge rentabilizar ao máximo cada minuto, pois o tempo disponível para desenvolver personalizadamente cada aluno acaba por ser reduzido.

3.1.1.2. A avaliação diagnóstica

Nesta primeira etapa do planeamento, uma das ações fundamentais do professor encontra-se diretamente relacionada com a avaliação diagnóstica dos seus alunos. A avaliação diagnóstica refere-se aos pensamentos da fase prévia de ensino que incidem sobre os alunos, tendo em conta as suas características físicas, motoras, cognitivas, afetivas ou sociais, bem como, estados de desenvolvimento ou aprendizagem. Desta forma, torna-se indispensável que o docente conheça o nível de aptidão física dos alunos, o nível das suas capacidades nas habilidades motoras, os seus interesses e as suas atitudes. Bento (1998), afirma que a organização planificada das atividades

humanas, a orientação pedagógica individual e de grupos, são uma das condições fundamentais ao desenvolvimento racional de personalidades.

Para que possamos adequar as situações de ensino ao nível de cada aluno, é necessário ter um correto diagnóstico das suas aptidões e capacidades, fato este considerado uma habilidade técnica de ensino fundamental (Januário, 1996). Deste modo, esta compreensão conduzirá a um ajustamento dos meios e das atividades de acordo com o nível apresentado pelos alunos, proporcionando desta forma um indicador de desenvolvimento dos mesmos.

As avaliações diagnósticas seguiram duas estratégias distintas, sendo que esta foi uma forma que permitiu enriquecer os nossos conhecimentos. Assim, a turma de 9º ano seguiu uma orientação conjunta e definida com princípios particulares. Numa fase inicial do nosso processo conjunto, tínhamos como objetivo adquirir um conhecimento geral sobre as capacidades dos alunos nas várias atividades que iríamos abordar ao longo do ano. Confesso que este processo não foi fácil de implementar. Numa fase inicial, e porque pretendíamos abandonar o que tradicionalmente era feito nas avaliações diagnósticas, individualizando cada matéria prevista no planeamento e efetuando a respetiva avaliação inicial, apresentámos as nossas ideias.

Pretendíamos efetuar uma avaliação conjunta sobre os desportos coletivos. Aqui, surgiu o nosso primeiro problema. Como refere Lopes (2010), as resistências à mudança, são muitas no desporto, como em todas as outras áreas. Esta negação relativamente ao processo que pretendíamos implementar, como refere o mesmo autor, pode não ser uma resistência à mudança apenas com intenção clara de travar, mas também a procura de uma aceleração, que não é compatível com as condições existentes. As principais barreiras assentaram sobretudo na impossibilidade de controlar uma grande quantidade de variáveis influenciadoras do processo, a questão da rotatividade dos espaços, assim como a questão do material.

Logicamente, que tendo sempre em consideração o que nos era transmitido, partimos para uma primeira fase, que foi a avaliação diagnóstica do voleibol. No final desta avaliação inicial, e após uma reflexão cuidada, resolvemos mais uma vez, apresentar as nossas ideias de forma a conseguimos modificar o processo. Não queríamos, e particularmente pela minha experiência profissional, continuar a ter um tipo de intervenção já vista há mais de trinta anos. Como refere Lopes (2010), deixar correr apenas porque é difícil entender o que é melhor, não é solução aceitável.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, para obtermos um conhecimento geral dos alunos da turma do 9º ano, teríamos de realizar avaliações iniciais nos desportos coletivos que iríamos trabalhar no decorrer do ano. Esta parece ser uma boa forma de atuação, marcada um pouco pela diferença, uma vez que defendemos que a evolução deve ser sempre acompanhada por alterações que possam ser interessantes, motivadoras e acima de tudo, pontos fulcrais de aprendizagem. Em virtude de, no andebol, no basquetebol e no futebol existirem princípios táticos comuns, que podem e devem ser desenvolvidos através da exercitação, da capacidade de leitura e de análise, nomeadamente, a estruturação do espaço de jogo, a comunicação nas ações de jogo e a relação com a bola, poderá fazer sentido realizar uma avaliação diagnóstica que envolvesse os desportos coletivos que iríamos abordar. Como refere Garganta (1995), no ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC) parece ser conveniente construir nas fases iniciais de aprendizagem, uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios comuns aos JDC, estrutural e funcionalmente semelhantes.

A título de exemplo, no decorrer desta avaliação diagnóstica dos JDC, abordamos as matérias de andebol, basquetebol e futebol, e como consequência desta avaliação, foi criada a UD de JDC. De acordo com o PNEF, a avaliação diagnóstica é um processo decisivo, que permite a cada professor organizar a sua ação, e caso seja necessário, adequar, alterar ou reajustar o nível de objetivos das matérias curriculares. Consideramos que a avaliação inicial dos desportos coletivos, realizado no primeiro período, foi importantíssima em todo o processo de ensino-aprendizagem. Conseguimos detetar os alunos que apresentavam mais dificuldades, e consequentemente, aqueles que iriam necessitar de um maior acompanhamento de uma forma geral. Por outro lado conseguimos identificar quais eram os conteúdos tático-técnicos que necessitavam de maior atenção. No entanto, ao longo do período letivo, fomos igualmente recolhendo indicadores ao nível do plano de aula que foram fundamentais no reajuste do planeamento.

A concretização da avaliação diagnóstica seguiu dois momentos. Um primeiro momento onde efetuámos uma avaliação do nível global da turma, sendo efetuada de uma forma direta e no decorrer da própria aula. Numa segunda fase, efetuámos uma avaliação indireta com recurso à filmagem de forma a aferirmos mais pormenorizadamente a avaliação individual de cada elemento da turma. A construção das fichas de registo obedeceu a critérios previamente definidos e validados por outros

autores. Para a avaliação inicial do voleibol, foram utilizados os critérios (Anexo 1) que caracterizam o nível de domínio de jogo, definidos por Isabel Mesquita (Mesquita, 1995, citado por Júnior 2006).

Relativamente às matérias de ensino observadas para a construção da UD de desportos coletivos (futebol, andebol e basquetebol), foram utilizados os critérios que caracterizam o nível de domínio de jogo definido por Garganta (1994) (Anexo 2). Os registos das ações protagonizadas pelos alunos, tiveram em conta as ações tático-técnicas e não os gestos técnicos. Relativamente às fichas de registo das UD (s) Politemáticas do 2º e 3º período, foram construídas fichas com recurso aos conteúdos expressos no PNEF. De referir que ao contrário do que aconteceu na elaboração da ficha de registo dos JDC, aqui e particularmente direcionado para a ginástica e a dança, a ação de registo avaliava o gesto técnico de acordo com as componentes críticas (Anexo 6).

Seguindo a mesma orientação de que a avaliação diagnóstica é um dos pontos fundamentais para a criação de formas de atuação adequadas ao nível dos alunos, efetuámos a avaliação da turma de 11º ano. Como refere Bento (1998), sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado, não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. Seguindo esta lógica, realizámos a avaliação diagnóstica, mas atuando de forma diferente. Aqui, o processo desenvolveu-se segundo o programa e a matéria que estava estipulada para ser abordada num determinado bloco. Ficou definido que na abordagem inicial, em cada matéria seria efetuada uma avaliação diagnóstica, que teria como objetivo aferir a que níveis de aprendizagem estariam inseridos os alunos. Para a avaliação diagnóstica das matérias a abordar, foi elaborada uma ficha de diagnóstico, que pretendia recolher os dados que permitissem caracterizar o nível geral em que a turma se situava, em cada matéria de ensino. Estas fichas construídas seguiram as mesmas linhas orientadoras definidas para a turma de 9º ano, ou seja, privilegiamos a observação dos aspetos tático-técnicos, e não os aspetos técnicos isolados.

Importa referir que este trabalho de avaliação diagnóstica, diferente nas duas turmas, permitiu uma reflexão sobre a forma mais eficaz de atuar no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, consideramos que a forma de atuação no 9º ano, delineando os princípios gerais dos JDC como uma referência geral da avaliação, fornece aos docentes indicações sobre problemas táticos transversais que os alunos

possam apresentar. Neste sentido, os comportamentos solicitados podem resolver problemas comuns em modalidades diferentes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais objetivo e eficaz.

3.1.1.3. Planeamento das Unidades Didáticas

Segundo Bento (1998) uma UD é uma parte essencial da programação de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Ainda o mesmo autor, refere que é na UD, que o professor concentra todo o seu trabalho criativo e é onde toda a atividade de planeamento, realização e avaliação do processo pedagógico é decidida.

Para a elaboração da UD, e atendendo à importância deste tipo de planeamento, foi construído um documento que definiu a estrutura, bem como os elementos integrantes de base, que se mostravam mais viáveis para a conceção da UD. Na elaboração das UD (s), tivemos em conta o modelo das estruturas de conhecimento definido por Vickers (1990) e modelo defendido por Bento (1998). Segundo Vickers (1990), o plano anual e as UD(s), em termos gerais, foram construídas através dos pressupostos do Modelo de Estrutura de Conhecimento, que se encontra dividido em três fases: uma fase de análise (caraterização das matérias de ensino, análise do envolvimento e análise dos alunos), uma fase de decisões (extensão e sequência das matérias, objetivos, avaliação e progressões de ensino/estratégias) e uma fase de aplicação (plano de aula, UD, Plano individual, plano anual).

No caso do modelo defendido por Bento (1998), este sugere que a mesma seja estruturada com os objetivos, fazendo referência aos aspetos centrais da formação e educação, com indicação de níveis concretos dos resultados que se pretendem atingir, com a preparação e estruturação didática da matéria, ou seja, as linhas de direção da matéria, e por último, as funções e tarefas didáticas das diversas aulas, inclusivamente os meios a utilizar, assim como, os materiais de ensino. Este foi o nosso ponto de partida que seguiu uma linha uniforme em todas as UD(s) construídas. De notar, no entanto, que a estrutura concebida para este documento inicial, sofreu várias alterações e adaptações, que dependeram sobretudo das necessidades de ajustamento do modelo.

As UD(s) numa fase final da sua elaboração eram compostas pelos seguintes elementos: caracterização da(s) atividade(s) /modalidade(s); identificação da turma; calendarização; avaliação diagnóstica; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdos e respetiva estruturação; recursos; estratégias; avaliação e planos de aulas. Ao definirmos os conteúdos de cada UD, procuramos ter em conta sempre os objetivos estabelecidos pelo PNEF, e essencialmente, orientá-los de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, sendo este aferido através da avaliação diagnóstica realizada na fase inicial do processo.

No planeamento da UD, e segundo a linha de pensamento de Bento (1992), a preocupação não residiu unicamente em distribuir apenas as matérias pelas diversas aulas, mas principalmente, por definir a função didática principal das diversas aulas, tendo como preocupação o que se pretende de cada uma delas. Foram construídas ao longo do ano sete UD(s), para as duas turmas em que estávamos envolvidos. Assim, para o 9º ano construímos a UD de JDC, Politemática 1 (ginástica, atletismo, ténis de campo e desportos de combate) e Politemática 2 (JDC, atividades rítmicas e expressivas e atividades de exploração da natureza), e para a turma de 11º ano, as UD(s) de voleibol, dança, desportos de raquetes e ginástica.

Fazendo uma breve análise relativamente às opções tomadas na elaboração das UD(s), existem dois pontos que merecem uma reflexão mais cuidada. O primeiro encontra-se diretamente relacionado com a UD de Voleibol, construída para a turma de 11º ano. Após longos anos de prática letiva, quando iniciei este processo, agora como aluno licenciado, fui confrontado com uma situação nova e nunca vivida durante o meu percurso como professor não licenciado. A construção desta UD foi um momento único de aplicação de conhecimentos académicos comungada com um misto de experiência nesta atividade docente. Marcou-me, significativamente, pela questão de aprendizagem e envolvimento no meio escolar. O segundo ponto de reflexão, relaciona-se com a construção de duas UD(s) diferentes das habitualmente construídas e aplicadas no seio do processo de ensino-aprendizagem. Confesso que a elaboração da UD de JDC, das Politemáticas 1 e 2, foram sem dúvida, a aplicação mais relevante dos conhecimentos adquiridos ao longo do nosso processo de formação académica. Construímos algo em que acreditamos, de acordo com as ideias estabelecidas ao longo de vários anos de estudo. Queríamos estabelecer uma forma de atuação que fosse ao encontro das exigências do próprio processo de ensino e de acordo com um desenvolvimento claro e

motivador para os alunos. Conseguimos alcançar esse objetivo, num percurso de perceção difícil, e para muitos, duvidoso, mas que ia ao encontro aos nossos propósitos iniciais.

A lecionação de vários desportos coletivos simultaneamente, procurava envolver os alunos em situações de aprendizagem, que tinham muitos aspetos em comum. Perspetivámos na construção desta UD, uma forma diferente do ensino dos JDC, sendo que este foi um desafio às nossas capacidades, aos nossos conhecimentos, que certamente constituirá uma experiência única em termos de desenvolvimento profissional. Somos da opinião, que existe uma insatisfação generalizada na abordagem tradicional dos JDC, a acrescentar a este aspeto, a manifesta falta de progresso de aprendizagem. Como referiu Siedentop (1983), esta é uma situação de *overexposure*, ou seja, o ensino das modalidades marcado pela superficialidade, pela brevidade, pela ausência de significado, pela alienação do jogo, pela repetição e pelo aborrecimento. Naturalmente, que a nossa intenção na construção da UD JDC, passava muito por tentar contrariar este tipo de opinião, cada vez mais vulgar, no nosso contexto profissional. Desta forma, o facto de as matérias de ensino nesta UD, estarem inseridas no grupo dos JDC, partilha por esse motivo, um conjunto de características comuns. Tal como refere Bayer (1994), os JDC possuem em comum a existência de um objeto (a bola na maioria dos casos), que pode ser controlado pelo desportista, através dos seus membros, ou por meio de um instrumento. Estas matérias também apresentam em comum o terreno de jogo padronizado, que define a ação dos jogadores. Teodorescu (1984) citado por Prudente (2006), afirma que os JDC são um processo organizado de cooperação, realizado através da coordenação, das ações dos jogadores de uma equipa e onde a presença de ações táticas coletivas, em conjunto com as individuais, e a existência da relação de adversidade entre duas equipas, dá origem a um grande número de interações, tanto no ataque, como na defesa.

Ainda relativamente ao ensino dos JDC, verifica-se que o currículo de variadas atividades de curta duração, tem dificultado o ensino dos jogos, fazendo com que exista muitas vezes um ciclo vicioso de iniciação permanente (Graça, 2003). No nosso entendimento, existe uma orientação clara para repetir ao longo dos anos de escolaridade, estas pequenas unidades de introdução dos JDC, sem avançar no desenvolvimento dos conteúdos, tornando a prática letiva monótona, repetitiva e sem desafio. Durante muitos anos, o ensino destas matérias incidia nas questões técnicas.

Perspetivámos a realização desta UD, tendo em conta os aspetos tático-técnicos e não os aspetos técnicos. Baseado em todas as ideias apresentadas, e não obstante a especificidade de cada uma das matérias previstas nesta UD, procuramos nesta abordagem reconhecer as semelhanças, construindo situações que visavam a assimilação de princípios comuns, com recurso a meios e técnicas comuns.

Uma vez que estes conteúdos ainda necessitam de muita investigação e discussão relativamente à sua implementação, decidimos abordá-los de uma forma mais pormenorizada nas ações de natureza científico-pedagógicas. Os JDC ocupam uma grande parte dos programas de EF, por isso, este será o fator que justifica o tempo que disponibilizamos para esta temática, ao longo do ano letivo. A nossa ação de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva, teve como tema, “Modelo de Ensino nas Aulas de EF: exemplo dos Jogos Desportivos Coletivos”, e onde tentámos ter uma sequência lógica e interligada à prática pedagógica. Ainda seguindo uma perspectiva de ligação, optei por incluir na minha atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual, o ensino do andebol no contexto escolar, não só por ser um desporto coletivo, mas pela importância que este tem no desenvolvimento do jovem e pelo fato de não estar presente no planeamento das atividades curriculares da escola.

No nosso entendimento, os JDC apresentam um conjunto de potencialidades e de riquezas específicas, que não podem ser esquecidas no meio escolar. O recurso a abordagens diferenciadas, deverá ser o ponto de partida no contributo para enriquecimento dos alunos, e este foi o nosso grande desafio.

Relativamente à UD Politémica 1, que incluiu a ginástica, o atletismo, o ténis de campo e os desportos de combate, foi nosso propósito, orientar esta UD desta forma, uma vez que consideramos, que esta seria uma maneira de rentabilizar esforços e reforçar algumas das assimilações existentes entre as mesmas. O facto de proporcionarmos este tipo de envolvimento nas diferentes matérias, foi com o intuito de enriquecer os alunos com experiências diferentes das habituais. Este tipo de oportunidades proporcionadas, promove nas classes uma motivação extra, que consideramos fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Na Politémica 2 que incluiu os JDC, as atividades rítmicas e expressivas e atividades de exploração da natureza, foi uma UD com características especiais, porque foi orientada de duas formas. Numa primeira abordagem, utilizámos esta UD como um elemento de revisão das matérias, aperfeiçoamento e recuperação dos alunos,

relativamente aos JDC abordados na UD do primeiro período. Esta forma de atuação visava completar um conjunto de competências, que estavam previstas para o 3º ciclo, para além de permitir uma revisão e consolidação das diferentes matérias. Face a este contexto, organizamos esta UD de forma em que nas aulas fossem abordadas em forma de competição. Pretendíamos através de uma aproximação ao Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987), fornecer uma maior autonomia aos alunos, onde estes assumissem as diversas funções contempladas nas competições organizadas (árbitro, treinador, capitão). Basicamente, o ponto-chave deste modelo é a competição formal, onde o objetivo final não passa pelos resultados, mas sim, por valorizar o empenho nas funções de gestão e organização. Ainda o mesmo autor refere que, o MED permite criar um ambiente saudável, onde os participantes sejam desportivamente mais competentes, mais cultos e entusiastas, e onde os alunos desempenhem uma série de papéis.

Relativamente à segunda forma de abordagem desta UD, no que se refere às atividades rítmicas e expressivas, e tendo em conta o PNEF, abordamos a aeróbica juntamente com uma dança social, no caso específico, o merengue. Tendo em conta o que está previsto no PNEF e as potencialidades destes conteúdos para o desenvolvimento global dos jovens, é um fator mais do que justificativo, para a sua inclusão como matéria de ensino. Como refere Figueira (2008), a dança é uma forma de linguagem, um património que pertence à humanidade, e que precisa de ser potencializado, transmitido e assimilado pelos alunos. Sendo considerada como uma das primeiras formas de comunicação, fará todo o sentido, que no processo de crescimento, os alunos tenham oportunidade de vivenciar este tipo de experiência.

A segunda matéria abordada, foram as atividades de exploração da natureza. Mais especificamente a nossa intervenção nesta área, esteve diretamente relacionado com a Orientação. Segundo Carvalho (1985), esta é uma atividade essencialmente prática, onde a sua experiência pessoal permite aos alunos aquisições profundas e duradouras. Desta forma, sendo esta uma atividade que desenvolve a capacidade de adaptação a meios desconhecidos, a possibilidade de tomar conhecimento das suas capacidades físicas, psicológicas/intelectuais, que provoca o desenvolvimento da capacidade de observação, atenção, reflexão, autoconfiança, raciocínio e poder de decisão, e porque pertence a uma das atividades internas organizadas no meio escolar,

são justificações mais do que suficientes para uma abordagem planeada e cuidada, sobre esta matéria.

3.1.1.4. Planos de aulas

Segundo Nérici (1983) citado por Mathias & Metzner (2007), o plano de aula é o documento que nos proporciona uma antevisão mais precisa quanto ao conteúdo, aos materiais e atividades didáticas, que permitam a possibilidade do aluno, quando inserido no processo ensino-aprendizagem, alcançar os objetivos previamente estabelecidos. No entanto, este é um documento que não deve obrigar o docente a segui-lo de forma rígida, devendo existir sempre uma atitude flexível face às situações que vão surgindo.

A disposição do documento elaborado por nós, obedecia a uma série de itens. O cabeçalho era composto pelas informações identificativas do recinto escolar, onde estávamos a exercer o EP, pela identificação do responsável pela elaboração do referido plano, duração da aula, pela turma e respetivo número de alunos, pelo número da aula, material e pelos objetivos gerais. Uma segunda parte, que estava dividida em três momentos: o primeiro momento, a parte inicial, fundamental e final. Encontravam-se definidos para cada um destes momentos, quais seriam os conteúdos, os objetivos específicos, operacionais e estratégias, os esquemas e respetivos tempos. Contemplávamos ainda, uma grelha identificativa dos alunos pertencentes à turma, onde eram registados dados considerados relevantes para o processo de avaliação sumativa, presente em cada aula. Por último, destinamos um espaço dedicado à análise reflexiva do docente, relativamente à intervenção pedagógica.

Naturalmente, que à medida que o processo ia sendo desenvolvido, foram surgindo algumas alterações, que visavam sempre um melhoramento da nossa intervenção. Desta forma, o plano de aula sofreu duas alterações, relativamente à sua composição inicial. A primeira alteração esteve diretamente ligada ao que estava definido no cabeçalho do referido documento. Estava contemplado um item que consideramos ser importante referir-se aos objetivos específicos. No entanto, e baseando esta nossa alteração com a aprendizagem da unidade curricular de “Organização e Inovação no Desporto Escolar”, alteramos esse item para objetivos gerais.

As linhas fundamentais da estruturação do plano de aula (Anexo 3), foram as referenciadas por Bento (1998), adaptado do Coletivo de Autores (1980). Sendo assim,

esta possuía uma parte inicial, onde, e como afirma Bento (1998), esta não é entendida apenas como um aquecimento, mas sim com determinadas preocupações, como criar situações pedagógicas, psicológicas e fisiológicas, que naturalmente vão ao encontro dos objetivos da parte principal da aula. Neste sentido, o tempo dedicado à parte inicial da aula rondava em média, 8 a 12 minutos. Este foi um tempo que consideramos adequado para potencializar os aspetos mais relevantes a este nível, nomeadamente, informação inicial, ativação músculo-esquelética e trabalho de condição física, pois Bento (1998) refere que a duração global desta parte inicial, corresponde a cerca de 10% a 20% do total da aula e varia entre 8 a 12 minutos.

Ainda sobre esta parte inicial da aula, e segundo o mesmo autor, esta não tem como principal objetivo preparar unicamente para a parte principal da aula, mas sim, deverão ser proporcionadas tarefas autónomas aos alunos, como por exemplo, aprendizagem de exercícios, de marcha e corrida, formação da atitude corporal, entre outros. Outro fator importante que o mesmo autor faz ainda referência, é o facto de não podermos nos esquecer dos aspetos organizativos, pois estes irão determinar o sucesso da aula, nomeadamente, o controlo das presenças, formas de apresentação e ordem, condições de segurança e prioridades.

Na segunda parte, denominada por parte fundamental, e onde o autor atrás referenciado, afirma que é nesta parte da aula que as capacidades metodológicas do professor são colocadas à prova, e onde a principal tarefa é a de concretizar os objetivos, assim como, transmitir os conteúdos específicos da matéria. O tempo dedicado a esta parte da aula é variável, consoante a duração da mesma. Caso a aula tivesse a duração de noventa minutos, o tempo destinado era de aproximadamente setenta minutos. Caso a aula fosse de quarenta minutos, o tempo era de trinta minutos, como já foi referido anteriormente.

Nesta fase, dávamos sempre continuidade ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, onde eram realizadas as tarefas mais adequadas para alcançar os objetivos específicos estabelecidos e que estavam de acordo com os pressupostos estabelecidos em cada UD. No entanto, e segundo Bento (1998), não é de modo algum correto fornecer indicações vinculativas, pois o grande número de objetivos parciais, assim como, as questões de variabilidade de organização, serão determinadas pelas funções didáticas correspondentes.

No entanto, o fato de considerarmos que esta era a parte fundamental da aula, encontra-se diretamente relacionado com as questões de organização dos próprios conteúdos a abordar na sessão. Torna-se, no entanto, importante realçar, que a parte fundamental da aula era construída de acordo com o nível dos alunos. Existiam sempre exercícios diferenciados que visavam uma aprendizagem equivalente ao nível da capacidade dos mesmos, tendo sempre em atenção o nível de proficiência que estes apresentavam.

Na parte final, e como considera, ainda, Bento (1998), esta tem como principais objetivos o retorno à calma, sob o ponto de vista fisiológico, onde tínhamos quase sempre previsto a realização de exercícios específicos, que faziam com que o organismo recuperasse das intensidades de carga a que tinha sido sujeito. No entanto, e porque, existiam determinadas aulas em que este não era um aspeto fundamental (intensidades baixas de acordo com os objetivos delineados para a aula), optávamos apenas por, e utilizando como referência o mesmo autor, o procedimento do seu balanço, destacando os aspetos mais relevantes, as deficiências gerais, situações de questionamento, revisão, informações sobre os conteúdos da aula seguinte, indicação dos alunos responsáveis pelo material na aula seguinte, e algumas vezes, para o reforçar do esclarecimento de regras comportamentais, quebradas no decorrer da aula.

Ainda no plano de aula, tínhamos contemplado uma grelha identificativa dos alunos pertencentes à turma, onde registávamos (no decorrer ou no final) aqueles alunos que se evidenciavam mais, quer fosse pela negativa, quer pela positiva, no decorrer da prática letiva. Eram valorizados três itens, a parte motora, cognitiva e de atitudes/valores, que nos ajudava a possuir mais dados fiáveis a uma avaliação, que se pretendia justa.

Por último, a parte dedicada à análise reflexiva do docente, relativamente aos acontecimentos no decorrer da aula, que era sem dúvida uma tarefa complexa e exigente, uma vez que, é uma função que exige dar resposta a uma quantidade de variáveis. Aqui, existiam sempre muitos e diversificados cuidados, de forma a não descuidar os aspetos mais fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Esta é uma informação muito importante para o desenvolvimento das tarefas que visem uma melhoria nas capacidades dos nossos alunos. Uma análise reflexiva e cuidada pode ser o ponto de partida para um ensino de qualidade, pois segundo Bento (1998), “a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do

rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização” (p. 174). Pois, e ainda segundo o mesmo autor, esta análise e avaliação exigem uma reprodução mental posterior, relativamente ao que sucedeu durante o ensino, assim como, a respetiva avaliação da sua qualidade.

É de referir que o grau de importância atribuído por mim à sessão curricular é uniforme, desde a informação inicial, até à análise reflexiva efetuada. Segundo Bento (1998), se tivermos em consideração somente um destes fatores, tal fato irá ter repercussões ao nível da organização da aula, pois todos estes fatores deverão ser equacionados de forma inter-relacionada. Ainda segundo o mesmo autor, o conteúdo da aula é um fator decisivo para a divisão da mesma em partes. Neste particular, “a diversidade na essência do conteúdo e das tarefas principais de cada aula implica uma pluralidade de formas de estruturação e divisão” (Bento, 1998).

No nosso entendimento uma aula é um trabalho árduo para o docente, onde o tempo destinado à prática exige uma atenção e um esforço intenso. Neste sentido, ao planearmos uma aula de EF, deveremos ter em atenção uma série de condicionalismos de ordem externa, e que naturalmente irão ter consequências, quer na sua realização, quer no seu conteúdo, pois a disciplina de EF encontra-se dependente do clima e do tempo, como nenhuma outra disciplina. Neste particular, foi nossa estratégia a criação de um plano de aula alternativo, caso as condições para a sua abordagem normal, não estivessem reunidas.

Desta forma, e de acordo com a UD que estivesse a ser abordada, o plano de aula visava sempre uma componente teórica, uma vez que o estabelecimento de ensino onde nos encontrávamos a realizar este processo, apenas nos deu como solução nesta situação, a utilização da biblioteca, ou uma sala que eventualmente se encontrasse livre nesse momento. Importa também referir que, à medida que íamos avançando na prática letiva, a quantidade de informação, que colocávamos no plano de aula, ia sendo reduzida. Não que esta forma de atuar retirasse importância à lecionação prevista, mas porque consideramos que existiam informações que não eram importantes no processo.

Não será demais fazer referência ao cumprimento do tempo destinado à aula, pois neste sentido, Bento (1998), afirma que, caso o mesmo não seja cumprido de modo racional, os nossos alunos não levarão a sério uma educação, no que respeita às questões do tempo e horários na vida futura.

3.1.2. Realização

3.1.2.1. Intervenção pedagógica

Atuar de acordo com as tarefas didáticas, atendendo às dimensões da intervenção pedagógica, para promover aprendizagens significativas nos alunos e conduzir com eficácia a realização das aulas, foi o grande objetivo que me propus alcançar no presente ano letivo.

3.1.2.1.1. Motivação para a prática de EF na escola

Ntoumans (2001) citado por Rocha (2009) refere que a EF na educação escolar contemporânea é hoje valorizada em todo o mundo. A mesma autora afirma que as experiências positivas que as crianças passam na EF, podem influenciar positivamente a adoção de estilos de vida saudáveis, quando estes são adultos. Tal como afirma Rocha (2009), a EF é reconhecida como sendo promotora do desenvolvimento e conhecimento da saúde, devendo esta ter um papel importante na saúde dos seus alunos, ensinando-lhes o funcionamento dos elementos corporais e as noções básicas de higiene.

Consideramos que em todas as situações de aprendizagem a motivação do aluno, esbarra na motivação do professor. Tal como refere Rocha (2009), na motivação transmitida ao aluno, deverá existir um senso de compromisso com a educação por parte do professor, que deverá ser transformado numa paixão pelo desenvolvimento do seu trabalho. De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993), o docente encontra-se posicionado de uma forma vantajosa em relação aos conflitos motivacionais, uma vez que, para além dos encarregados de educação, muito provavelmente, mais ninguém tem a oportunidade de estar durante tantas horas e numa variedade tão grande de situações, com o aluno. Chegar ao contexto escolar e ser confrontado na atividade profissional, com alunos desconhecidos, com características heterogéneas elevadas e, alguns deles, pouco motivados, para a prática da disciplina, é um desafio difícil, mas no meu caso particular, defino-o como motivador. Naturalmente, que nem sempre os acontecimentos foram os mais agradáveis, mas como não há desafios sem dificuldades, só restava uma hipótese, resolver os problemas. A turma do 11º ano, do Curso de Cozinha, caracterizada pela comunidade escolar como sendo problemática, devido aos comportamentos e inter-relações desajustadas, foi um grande desafio. Passamos a

analisar alguns extratos retirados das reflexões diárias dos planos de aula, que se transformaram ao longo do processo em reflexões fundamentais na condução dos planeamentos das aulas.

“Apesar de já vir preparado para que, eventualmente, pudessem suceder situações destas, sinto que tenho de repensar a minha estratégia perante estes alunos, pois não serve de nada desgastar-me com situações destas”. (Reflexão das aulas nº 3 e 4 da turma 11º ano)

Esta reflexão indica, por si só, alguns dos momentos pouco satisfatórios vivenciados no seio do trabalho semanal desenvolvido com esta turma, mas esta foi uma situação que me encontrava preparado para descobrir formas de ultrapassar. Tal como refere Oliveira (1996),

“Os professores são elementos importantes no desenvolvimento social e pessoal dos jovens. Espera-se deles o exercício das suas funções de formador transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de refletir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja característica primeira será a sua mutação constante.” (p. 26)

Neste sentido, um dos objetivos que me propus de modo a obter êxito nas minhas aulas, diz respeito à afetividade e ao envolvimento com os alunos, tentando interagir com os mesmos, quer nas aulas, quer fora delas, mas sem nunca perder o respeito e a disciplina que são necessárias. Embora esta perspetiva possa ser criticada por muito pedagogos, aquilo que verificamos é que na maioria das vezes ganhamos os alunos, que corresponderam a esta filosofia de trabalho com um grande empenho e querer, o que acabou por produzir efeitos positivos na motivação de ambas as partes (professor-aluno). Reconheço que esta turma acabou por me dar um grande “gozo”, pois foi um desafio para mim, e após cada aula, corresse bem ou mal, a minha primeira preocupação nesse mesmo dia, era tentar encontrar as melhores estratégias para fazer face ao que tinha ocorrido na aula de menos positivo.

Como estratégia de aproximação aos alunos, promovendo um clima de maior confiança, procurei sempre que a aula tivesse a melhor organização possível, transmitir a informação necessária, ou aquela que eu considerava suficiente, de modo a evitar os tais comportamentos desvios de alguns alunos. Durante a aula estive sempre em atividade, acompanhando de perto a prestação dos alunos, procurando transmitir sempre a minha alegria e motivação.

Na verdade, mesmo possuindo já alguma experiência no relacionamento com alunos, esta foi para mim uma situação nova, pois na anterior experiência nunca me tinha ocorrido situações do género das que me aconteceram nas primeiras aulas, como por exemplo, alunos de braços cruzados a não querer participar na aula, alunos que discutiam por tudo e por nada, alunos que não encaravam a derrota como um processo normal, alunos cuja idade cronológica não correspondia à sua idade maturacional.

A preocupação de conseguir de aula para aula, inovar e introduzir estratégias que consigam juntar o fator aprendizagem com os aspetos motivacionais de forma a garantir qualidade, aplicação e desenvolvimento, têm sido sempre princípios que faço questão de seguir.

“Estes alunos não mereciam a aula que acabaram por vivenciar”. (Observação realizada pelo orientador pedagógico, Professor Ricardo Oliveira, após a aula nº 5 e 6, do 11º ano desportos de raquetes)

Esta reflexão do Professor Ricardo Oliveira, é um exemplo da nossa procura incessante por novas e melhores estratégias de intervenção pedagógica. Manifesto a minha satisfação, porque julgo que estas foram realmente aulas ricas em diversos fatores de extrema importância para o desenvolvimento destes alunos. Julgamos que estas aulas contribuíram de certa forma para que os alunos assimilassem os conteúdos de forma agradável, procurando que a componente de condição física estivesse sempre presente nos exercícios critério.

Na escola ou em qualquer outra organização, o conceito de motivação encontra-se muitas vezes associado à forma como nós docentes regemos as normas e regras de conduta de funcionamento dentro do espaço letivo. Muitas vezes, o meio social onde estamos inseridos, leva os alunos a formas de atuação, de acordo com as suas vivências. Se somos nós agentes de ensino, teremos de ter a capacidade de nos adaptar e moldar às

diversas situações que vão surgindo, para que o processo ensino-aprendizagem não seja posto em causa. Hoje, garantidamente, reconheço que os meus alunos de 11º ano, encontravam-se motivados para a prática da EF.

3.1.2.1.2. O professor na sala de aula

Na sala de aula, o professor age perante os alunos no sentido de cumprir com os objetivos, por meio dos conteúdos, dos métodos e das formas de organizar a intervenção pedagógica. Segundo Januário (1996), o professor no desempenho das suas funções, deve motivar, transformar e acompanhar os alunos, de modo a que as aprendizagens, dos mesmos, sejam significativas. Na sala e perante a sua classe, o docente prepara as matérias de forma atrativa e apelativa, com cuidados especiais para que sejam adaptados à realidade dos seus alunos. O ensino pretende uma modificação de personalidade dos alunos e das suas qualidades, mediante um confronto ativo, com um determinado conteúdo, sob o efeito recíproco de atividades de ensino-aprendizagem, nas condições concretas no processo pedagógico (Januário, 1996).

Apesar de ser verdade que o aluno está no centro do processo ensino-aprendizagem, e muito da postura como desempenha as funções estar no centro fulcral da aprendizagem, também é verídico, que os professores têm muita responsabilidade em garantir e alterar mentalidades de forma a promover uma melhoria na qualidade de ensino. Aos docentes estão atribuídas as funções de motivar, transformar e acompanhar os alunos, para que realmente executem aprendizagens significativas. A minha atuação, enquanto docente, será contudo, aqui resumida aos acontecimentos mais marcantes no decorrer do ano letivo, acentuando a análise na relação direta com os processos de ensino e as expectativas de voltar a ser professor.

“Confesso que as expectativas criadas em redor desta aula eram elevadas, pois passados tantos anos de ter mantido este contacto, voltei para o local de trabalho, onde me sinto bem, motivado e realizado. Organizei esta minha primeira presença como professor no presente ano letivo de forma muito particular”.

(Reflexão das aulas nº 1 e 2 da turma de 11º ano)

Estou de volta ao ensino, e pessoalmente considero que ser professor é uma tarefa de grande nobreza, dignidade, prestígio e de uma enorme responsabilidade de formação moral, intelectual, cultural, cívica de uma criança, cujo futuro dependerá, em grande parte do modo como o ensino lhe é ministrado. Entendemos que os docentes desde o princípio da vida académica, devem de se assumir como sujeitos com capacidade de produção de saber, de forma a definir através das suas práticas, o que ensinar. Nesta linha, Freire (1996) refere que “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 26).

A importância da relação escola-professor abre o caminho para que entre eles exista uma interligação de exigência recíproca, que permita a aquisição da perceção do desenvolvimento das capacidades, atitudes e comportamentos para uma desejável regulação num bom sucesso escolar. O docente deve vincular a sua atividade como algo diferente, não se cingindo apenas a ser um mero transmissor de conhecimento. Pode assumir-se como um catalisador integrado num processo de amadurecimento, mas para isso, deve ter a capacidade de dominar ferramentas, que lhe permitam de forma correta estar no processo. Ferramentas que lhe facilitem o compreender e perceber quais as soluções ajustadas, quais as dificuldades encontradas e quais as formas de as ultrapassar. Ser docente, implica ser capaz de ajudar os alunos a tomar decisões mais coerentes e adaptadas, para que a aprendizagem seja mais eficiente (Almada et. al. 2008).

Este foi um momento encarado por mim como único! Voltei ao ensino para desempenhar a minha profissão, e por isso, esta era a experiência que mais desejava repetir e vivenciar. Vivemos numa sociedade cada vez mais competitiva e avaliativa. As palavras, sucesso e insucesso, no ambiente escolar, aparecem muitas das vezes juntas. Garantidamente, que a qualidade de ensino será a chave mestra para a entrada no percurso, que se pretende de qualidade. Neste contexto, o docente assume o papel fundamental, não esquecendo contudo, as dificuldades inerentes da sua complexidade, dado o elevado número de variáveis que nele participam. Desta forma, a minha intervenção na sala de aula, residiu em promover aprendizagens em diferentes categorias transdisciplinares, nomeadamente, ao nível das habilidades motoras, cultura física, condição física e conceitos psicossociais.

Com a possibilidade de jogar com outras variáveis, nomeadamente, ao nível da construção individual e coletiva do aluno, tentamos transmitir conhecimentos concretos

e pertinentes sobre a importância de manter uma aptidão física saudável, inculcar o respeito por valores de convivência social e pessoal, implementar hábitos de trabalho sobre as várias matérias abordadas e contribuir para o desenvolvimento motor dos alunos. Segundo Betti (1992) citado por Betti & Zuliani (2002), a EF deve permitir ao aluno a descoberta de motivos e formas sentidas nas práticas corporais, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas, potencializando com estas a aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, ao seu conhecimento e à sua análise.

3.1.2.1.3. Planejar e concretizar

O planeamento ajuda-nos a definir estratégias, objetivos e criar linhas orientadoras que nos permitam controlar antecipadamente a realidade do ensino. Como refere Mesquita (2000), planejar consiste em prever de forma antecipada, aquilo que tem de ser realizado e quem é que o vai executar. O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, onde o centro do processo está na aprendizagem dos alunos. Ao elaborarmos um plano no ensino, de forma organizada, estamos a antecipar possíveis cenários para melhor potenciar o contexto pedagógico. No entanto, no curso da prática letiva existem sempre elementos que não estavam previstos, e que obrigam o professor a decidir rápido sobre uma nova situação inesperada.

A cerca deste assunto, refere Leith (1992), citado por Mesquita (2000), refere que toda a atividade que é organizada, deve seguir princípios, objetivos e metodologias, que estejam definidos, sendo que a boa ou má concretização de todo o processo dependerá muito do grau de concretização dos mesmos. Mesmo numa conjectura de possível alteração, pois nem sempre o que planeamos corresponde de forma exata à realidade, importa é podermos estar preparados para atuar de forma mais correta, quando estas situações vão surgindo. Este pensamento foi uma das linhas orientadoras no nosso processo, pois estes foram acontecimentos muito frequentes na prática letiva tal como é possível constatar na seguinte reflexão:

“O plano de aula teve de sofrer alteração, pois sem nada o prever, o campo destinado à prática da aula, encontrava-se ocupado com trabalhos de melhoramentos, com a colocação de tabelas e balizas”. (Relatório das aulas nº 21 e 22, da turma do 9º ano)

A título de exemplo, nesta situação em particular, em vez de cancelar a aula, utilizamos um espaço anexo ao campo, e mantivemos a matéria prevista para esta aula (conteúdos de basquetebol) utilizando dois cestos de corfebol em substituição do alvo. Uma vez que houve necessidade de rentabilizar o espaço, a turma foi dividida em três grupos, em que dois deles trabalharam a finta, e um outro, o drible de proteção. Consideramos que esta opção acabou por se revelar uma excelente ideia, já que a utilização deste espaço para a aula, apesar de não reunir as melhores condições, foi rentabilizado de forma eficaz para o cumprimento dos objetivos que pretendíamos. Esta foi uma aula, onde a capacidade de improvisação e agir rapidamente perante os acontecimentos inesperados, permitiu rentabilizar um espaço menor do que inicialmente estava previsto, modificando os grupos (adequando ao local do desenvolvimento da ação), conseguindo manter os objetivos da matéria que tinha previsto para a aula. Desta forma e segundo, Almada et. al. (2008), a partir dos recursos disponíveis e do contexto onde estamos inseridos, gerir é definir os objetivos desejáveis e exequíveis, estabelecendo as estratégias alternativas, de forma a encontrar aquela que seja mais rentável na operacionalização do desenvolvimento.

3.1.2.1.4. A estratégia mais rentável para uma aprendizagem mais credível

No processo de ensino-aprendizagem tivemos como principal objetivo, na organização das matérias, possibilitar aos alunos a vivência de diferentes práticas, de acordo com o que estava definido pelo PNEF. A estratégia passava por criar através da nossa forma de atuação, uma motivação para a prática desportiva. Optando por duas formas de atuação distintas, consideramos que as duas foram direcionadas para o objetivo definido inicialmente, onde queríamos que o interesse pela EF fosse elevado e valorizado pelos alunos. Assim, para o 3º ciclo optamos por acoplar várias matérias e diferentes taxonomias numa UD, tentando proporcionar aos alunos experiências diferentes e ricas na sua forma de aprendizagem. Para o curso profissional, utilizámos uma forma mais tradicional, mas garantindo sempre a motivação da prática, utilizando formas de abordagem direcionadas para a aprendizagem e aquisição de competências importantes no desenvolvimento dos alunos.

Consideramos que as estratégias mais adequadas para o ensino dos JDC passavam pela utilização de jogos e formas jogáveis. Como afirma Garganta (1995), o

ensino dos JDC passa pela proposta de jogos ou formas jogáveis acessíveis com regras pouco complexas, num espaço reduzido e com menos jogadores, de modo a permitir a continuidade das ações e a possibilidade de concretização. Desta forma, os JDC foram abordados através de uma relação menos complexa para a mais complexa, de acordo com os diferentes elementos que pertencem ao jogo (bola, baliza, adversário, companheiros e equipa), garantindo que a passagem do menos complexo para o mais complexo permitisse que no final do processo de aprendizagem, os alunos conseguissem ter uma participação eficiente e eficaz na abordagem do jogo formal.

Como exemplo, para a etapa da aglomeração, o nosso trabalho assentou em grande parte nas estruturas de jogos reduzidos, como o 2x1 e o 2x2, nos diferentes momentos na fase de ataque. Como referem Cipriano, Costa & Pinheiro (2009), as tarefas a propor para a resolução desta fase devem seguir uma estrutura do 2x2, utilizando igualmente as formas de 1x0, 1x1 2x0, e 2x1. Relativamente às situações de progressão, para além de proporcionarmos aos alunos o conhecimento e a capacidade de distinguir as fases de jogo, tivemos a preocupação da resolução de problemas relativamente à tomada de decisão, onde novamente as situações jogáveis de 1x1 e 2x1 foram a base do nosso trabalho. Como referem os mesmos autores, a etapa de progressão deve seguir uma orientação de proteção do atacante, permitindo-lhe a tomada de decisão. Referindo ainda que compreender as relações entre os fatores espaço e tempo e a sua influência na tomada de decisão do 1x1, são competências a adquirir no final desta etapa.

Garganta (1991) refere que para o ensino dos JDC, parece ser conveniente construir no processo inicial de aprendizagem uma metodologia que permita a assimilação de princípios comuns aos JDC, estrutural e funcionalmente semelhantes. Assim sendo, na preparação de toda a prática letiva direcionada para os JDC, tivemos como princípios de jogo comuns, os jogos desportivos de invasão, de onde provém a estruturação do espaço, a comunicação da ação e a relação com a bola. As situações de jogo estavam sempre presentes, e privilegiámos a competição dentro da turma e onde recorriámos com maior frequência a situações de 2x2 (na matéria de voleibol) e o 5x5 nas matérias de andebol, basquetebol e futebol. A verificação numa fase de avaliação diagnóstica de que os alunos não revelavam grande domínio relativamente ao jogo, caso optássemos pela utilização de jogo formal, levou-nos a pensar que iríamos ter certamente alguns problemas (supremacia de alguns elementos relativamente a outros),

diferenças significativas de prática entre os mais e menos proficientes, e provavelmente, desmotivação. Esta forma de abordagem centrada em situações de jogos reduzidos, para além de responder aos aspetos da motivação dos alunos, permite também ir ao encontro dos objetivos pretendidos pelo professor. Os jogos reduzidos facilitam e simplificam uma leitura mais eficaz do jogo, um empenhamento motor mais elevado, frequentes tomada de decisões por parte dos intervenientes, um nível de concentração mais elevado e uma participação mais direta e frequente em todas as fases do jogo. Nesta perspetiva, segundo Garganta (1998), a utilização dos jogos reduzidos no ensino dos JDC, apresentam imensas vantagens, permitindo aos alunos vivenciarem situações variadas presentes no jogo, e deste modo, compreender melhor as componentes inerentes ao JDC, considerando de extrema importância a decomposição do próprio jogo em unidades funcionais.

No âmbito dos JDC, o modelo de ensino do jogo para a compreensão (TGfU), foi aquele que mereceu da nossa parte uma maior utilização. Hoje em dia, todos os professores de EF têm consciência da importância no ensino das habilidades táticas e das habilidades técnicas nos JDC. No entanto, as dificuldades na ligação destas duas componentes do jogo são evidentes, principalmente, quando realizam a prática isolada das habilidades técnicas e não as conseguem transferir para a realidade que é o jogo. Como resposta a esta situação, surge o TGfU, onde os alunos são ensinados a apreciar e compreender a forma avançada do jogo, através da sua participação no jogo modificado, mas que é apropriado ao seu estado de desenvolvimento físico, social e intelectual. Segundo Griffin, Mitchell & Oslim (1997), existem três argumentos que justificam a utilização deste modelo de ensino, onde o primeiro se encontra ligado ao interesse que os alunos têm no jogo e nas formas jogadas. Os alunos encontram-se sempre a jogar o jogo em causa, colocando níveis elevados de interesse e entusiasmo. No segundo, o conhecimento que permite aos jovens serem melhores jogadores a partir da melhoria da sua compreensão do jogo e os coloca menos dependentes do professor, relativamente às tomadas de decisão e sua participação no jogo. Por último, no terceiro, os alunos podem transferir a sua compreensão e execução entre os vários jogos desportivos com as mesmas características.

Este foi um modelo utilizado de forma regular, sempre que estávamos perante os JDC. Acreditamos que o modelo centrado no jogo e no aluno, permite o desenvolvimento de capacidades que outras formas de atuação não o conseguem,

permitindo ainda perceber que existem possibilidades de ação e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do próprio jogo. O contexto onde é realizado o jogo, o significado das ações, o decifrar das ações tático-técnicas, justificam grandemente a utilização deste modelo.

A nossa experiência na utilização deste, no decorrer do ano, foi quanto a nós uma viragem importante para que os alunos compreendessem alguns aspetos táticos do jogo. Sendo este, um modelo centrado no jogo e no aluno, quisemos também utilizá-lo como forma de atuação para o estudo de caso da turma do 11º ano de cozinha. Sendo este um grupo complicado, onde as situações competitivas eram um modo de motivação para a prática desportiva, consideramos que a capacidade de interpretar as situações, de perceber a possibilidade de ação e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo, foi de extrema importância o trabalho realizado em redor deste grupo.

Proporcionar aos alunos experiências diferentes, mas simultaneamente, ricas para o seu desenvolvimento, foi um ponto fulcral em que baseamos todo o nosso trabalho. Uma vez que os alunos nunca tinham abordado a dança e pelas características de aprendizagem que esta tem, consideramos que esta teria de fazer parte dos currículos das nossas turmas. Como refere Silva (2009), dançar é um prazer e uma necessidade natural de todos os seres humanos, aspeto que se verifica em todas as sociedades ao longo dos anos e possibilita um leque de vivências motoras que são impensáveis de experimentar em qualquer outra matéria. Sendo esta matéria nuclear, não podíamos deixar de abordá-la. No entanto, sabíamos que iria existir um elevado número de dificuldades e que teríamos de as contornar.

Uma das estratégias utilizadas por nós para abordagem da dança foi a junção de turmas. Além de termos solucionado em parte o problema da constituição de pares de dança (uma vez que esta turma só tinha alunos do sexo masculino), o facto da docente estagiária responsável pela outra turma encontrar-se mais familiarizada com esta área de intervenção facilitou muito o processo de aquisição. Como refere Kugelmass (2001), citado por Morgado (2004), torna-se fundamental a diminuição progressiva das barreiras entre as equipas de docentes, de forma a desenvolver atitudes e comportamentos, que promovam equidade, reciprocidade e respeito mútuo entre os diferentes elementos e estabeleçam normas de interação que sejam características das culturas de cooperação presentes numa escola inclusiva. Considero que as formas de atuação em cooperação, vão permitir que os professores sejam mais confiantes, mais

seguros e facilitam o desenvolvimento do seu desempenho, muito difícil de ultrapassar se for realizado de forma isolado. Como refere Fullan & Hargreaves (1996), citado por Morgado (2004), como consequência do desenvolvimento de formas eficazes de cooperação, teremos previsivelmente professores mais confiantes relativamente às suas capacidades, o que facilita o desenvolvimento de padrão, que provavelmente não conseguiria trabalhando de uma forma isolada, e permitindo ainda, a constituição de uma importante base de apoio para os necessários processos de mudança. Esta estratégia foi de igual forma baseada no que se encontra definido no PNEF, onde está previsto a possibilidade de existir a coordenação de trabalho entre os professores.

Relativamente à Ginástica, utilizámos como estratégia o trabalho por estações, em que os tempos de espera eram colmatados com trabalho de condição física (sobretudo exercícios de flexibilidade). Outra estratégia foi a formação de grupos heterogéneos (alunos com maior facilidade e que motivassem e ajudassem os menos capazes) e utilizando a construção de grupos por afetividade, pois como refere Dean (1992), citado por Morgado (2004), ao utilizar-se um critério de organização diferente, onde os grupos foram constituídos por afinidades afetivas, funciona de forma muito positiva. Optámos por recorrer a utilização de meios gráficos (cartazes tamanho A2, com imagens ilustradas e informações diretas) e audiovisuais (vídeos e *power point*), o que facilitou não só a compreensão dos exercícios, como assimilação das componentes críticas dos elementos gímnicos abordados. A utilização de grupos de trabalho, mostrou-se fundamental para o que pretendíamos obter em termos de aprendizagem dos alunos, uma vez que, quer do ponto de vista de ajudas, como das correções e relações de responsabilidade, tudo foi conseguido, tal como é possível constatar num dos relatórios de aula:

“Ao longo das tarefas os alunos mantiveram-se atentos e empenhados, colocando dúvidas e solicitando o auxílio do professor, sempre que necessário. A organização da aula em estações poderia ter proporcionado situações desviantes, ou fora da tarefa, pois a presença do professor não era constante. No entanto, os alunos mantiveram-se sempre dentro da atividade.” (Reflexão da aula nº 3 e 4 do 11º ano Ginástica)

Como refere Morgado (2004), o trabalho a par é uma excelente abordagem para o início do trabalho de grupo cooperado. O mesmo autor refere ainda que este tipo de trabalho desenvolve formas de auto e hétero regulação de importância central para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito ao trabalho dos desportos de combate (DC), e citando Almada *et al.* (2008), o principal objetivo do ensino DC passa por um conhecimento do “eu”, através de situações críticas e de confronto com o adversário. Relativamente à abordagem aos DC, de referir que o convite efetuado a um professor externo à escola, com formação específica na área, foi uma boa estratégia para uma maior motivação dos alunos. Baseamos esta nossa iniciativa no que está previsto no PNEF, onde a colaboração entre professores de modo a aproveitar capacidades especiais deve ser um fator a ter em conta para a potencialização do processo ensino-aprendizagem. De referir ainda, que esta matéria não se encontrava contemplada nas matérias a lecionar pelo grupo de EF da escola. No entanto, e porque existe uma carga horária destinada a este tipo de atividades, designadas como alternativas, e porque acreditamos que o valor pedagógico dos DC tem uma influência muito positiva no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, decidimos contemplar esta matéria na nossa UD Politécnica.

Na matéria de atletismo, foram de uma forma geral, abordadas várias disciplinas técnicas, como as corridas de velocidade, barreiras e estafetas, lançamento do peso, os saltos em altura, comprimento e triplo-salto. Aqui, a opção passou por realizar o trabalho por estações, onde foram abordadas várias disciplinas técnicas em simultâneo, com os alunos a vivenciarem situações variadas e onde conseguimos que estes permanecessem mais tempo em tarefa, para que o tempo de aula fosse sempre rentabilizado. Construímos exercícios que proporcionassem aos alunos a compreensão do papel do peso do corpo (sentados, com rotação do corpo, com um passo, de costas viradas para o ponto de chegada da bola, entre outros). Pretendíamos solicitar aos alunos comportamentos que permitissem desenvolver as competências e capacidades que estão previstas no desenvolvimento da matéria.

Os desportos de raquetes, e no caso específico, o Ténis de Campo, é uma matéria que contribui para o desenvolvimento motor dos alunos, com incidência grande nos movimentos físicos (correr, saltar, lançar), através das capacidades básicas, como a rapidez, a destreza, a resistência e a coordenação dos membros inferiores com os superiores, Pinto & Cunha (1998). Uma vez mais, esta era uma matéria não

contemplada no planeamento das matérias a abordar na escola. Estranhámos o fato de existir algum material para esta modalidade e o mesmo não ser rentabilizado pelos docentes. Mais uma vez, apostamos na abordagem desta matéria, que de acordo com Laranjinha (2010), em termos psico-emocionais vai ao encontro de situações que devem fazer parte da vida dos nossos alunos, como por exemplo, o *fair-play*, tomada de decisão, desenvolvimento do trabalho de equipa e integração social.

Segundo Baltasar (1999), a orientação possui um elevado valor pedagógico, uma vez que permite a descoberta da natureza, a promoção do respeito e proteção do ambiente e a interligação com outras disciplinas, como a matemática, história, biologia, entre outras. Utilizamos o espaço inerente ao estabelecimento de ensino como zona envolvente para abordarmos esta matéria. Os alunos realizaram vários percursos procurando os diversos pontos assinalados nos mapas construídos por nós, privilegiamos o conhecimento do meio escolar, do interesse que as atividades que envolvem a natureza despertam nos jovens e a grande possibilidade de existência interligada com outras áreas de conhecimento.

Numa primeira fase de conhecimento da matéria, desenvolvemos com os alunos várias temáticas, que lhes permitissem identificar os aspetos fundamentais desta área, nomeadamente, os mapas, os pontos de controlo, as “balizas” e o cartão de controlo. Optamos sempre por adequar a prova ao nível dos alunos, formando grupos mistos, numa tentativa de tornar a componente competitiva equilibrada, com um bom ritmo de prova.

A entrega de alguma documentação teórica informativa (Anexo 7), foi um complemento, no sentido de ajudar os alunos a entender algumas situações práticas, de modo a que eles nunca dissociassem estes dois pressupostos (a parte cognitiva e a parte prática), sendo esta uma das estratégias utilizadas pelo nosso grupo. Detetamos que a perceção de diversas situações em termos cognitivos não se visualizava em termos de execução prática. Muitas vezes as situações eram executadas sem a perceção cognitiva do ato realizado. A construção de fichas informativas foi um complemento necessário nas diversas matérias, indo colmatar o fato dos alunos não possuírem o livro da disciplina.

Potencializamos de igual forma o espírito de descoberta e investigação no decorrer das diversas matérias abordadas. Criámos grupos de trabalho que tiveram como tarefa a investigação de áreas de conhecimento específicas das matérias que iriam ser

abordadas. Por exemplo: por vezes o desconhecimento das regras inviabiliza a qualidade das aulas. Potencializar a rentabilização através da investigação efetuada por eles nesta área, permitiu aumentar o nosso tempo destinado à prática.

3.1.2.1.5. Dificuldades encontradas no processo de atuação do docente

Nem sempre o local de trabalho se encontra preparado para o desempenho das nossas funções de acordo com o desejável. Existem um elevado número de variáveis e recursos que são difíceis de contornar. Programarmos uma aula para um determinado tempo e verificarmos a redução deste tempo por questões externas, parece-nos uma situação difícil de aceitar.

“Reconhecendo de forma clara as dificuldades que existem em termos de recursos humanos na escola (funcionários), parece-me que o atraso verificado no início da aula, por questões às quais alunos e professores são alheios, prejudica e reduz o tempo necessário para o bom funcionamento e rendimento da aula.”

(Reflexão das aulas nº 2 e 3 do 9º ano)

Estarmos dependentes de questões logísticas para a realização da nossa função docente não será a forma que imaginávamos quando entrámos neste processo. Assim, o que fazer para resolver o problema? Nesta situação específica que aqui apresentamos, a tarefa não foi fácil. Numa fase inicial, optámos por nos deslocarmos mais cedo para o local da aula e indicando a um aluno que, ainda em período de intervalo, se deslocasse ao encontro do funcionário para solicitar a respetiva chave do espaço onde estava o material. Este processo não foi eficaz de uma forma perentória, mas conseguimos que o respetivo funcionário se apercebesse da importância desta nossa ação e com o desenrolar do tempo, ele próprio, começou a ter a iniciativa de estar a tempo e a horas no local pretendido. Reconheço que o fato de conseguirmos manter uma relação positiva e de confiança com o respetivo funcionário foi fundamental para o sucesso.

Outro assunto importante, e que se pode constituir numa dificuldade, é o material. O professor tem a responsabilidade de encontrar estratégias para motivar e estimular os seus alunos. A falta de material e outros recursos não pode ser justificação para a não abordagem de uma matéria escolar. Chiminazzo (2008), refere que, é

possível desenvolver diversas ações no contexto da aula, não servindo de justificção para a sua não abordagem, a falta de espaos, de material e equipamento. No decorrer das nossas aulas e sempre que consideramos oportuno, solicitamos às diversas associações de modalidade, o empréstimo de material que colmatasse as dificuldades e enriquecesse as nossas aulas.

“Como estava previsto para esta aula, foi efetuada a avaliação diagnóstica do ténis de campo. De forma a conseguir manter um nível de qualidade motivacional elevada nos alunos com um aproximar à realidade, foi solicitado apoio material à Associação de Ténis de Mesa.” (Reflexão das aulas nº 3 e 4 11º ano Desportos de Raquetes)

Assim, foram várias as estratégias protagonizadas pelo grupo de estagiários ao longo do corrente ano letivo, desde redes de ténis de campo, balizas em tubo de pvc e bolas adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos. Tudo serviu para que o desenvolvimento integral dos alunos pudesse ser potencializado ao máximo. Reforçamos que as insuficiências em termos de materiais existentes no estabelecimento de ensino onde realizamos o EP, não podem servir de desculpa para descurarmos do que é mais importante na nossa intervenção: a aprendizagem dos alunos.

No caso do atletismo, e como refere Marques & Iora (2009) o ensino desta modalidade tem como principal preocupação, somente um dos conteúdos desta matéria, as corridas, não existindo a preocupação de abordar outros conteúdos, nomeadamente, os saltos e os lançamentos, tendo como justificção, a falta de instalações, assim como, a de materiais específicos. Conscientes de que nem sempre é possível fazer uma parceria com outras instituições externas à escola, por diversas razões, teríamos de ser nós a resolver alguns dos problemas de material, em algumas matérias a abordar

“Face ao escasso material para abordar o atletismo, houve que encontrar soluções de material alternativo.” (Reflexão das aulas nº 15 e 16 do 9º ano Atletismo)

Estamos de acordo com os autores, Oliveira e Santos (2008) e Matthiesen & Calvo (2004), que referem ser da responsabilidade do professor ter a capacidade de criar, organizar, inovar, adequar e improvisar as estratégias que permitam a utilização

de material alternativo disponível nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, cones, cordas, cabos de vassoura cortados, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos. Desta forma, e porque tínhamos essa necessidade, tivemos que ser nós próprios a construir algum material necessário para desenvolver a matéria de ensino de atletismo. Assim, através de cabos de vassoura construímos testemunhos, com canavieiras fizemos barreiras adaptadas com diferentes alturas, enquanto para o lançamento do peso utilizamos as bolas de andebol e através de jornais, construímos bolas com pesos diferenciados.

Torna-se fundamental que os diversos materiais de apoio possuam um papel facilitador de apoio à aprendizagem e selecionados segundo o nível de motivação, estimulação e significado que provocarão nos alunos (Morgado, 2004). Ainda o mesmo autor, refere que é necessário variar os materiais e recursos de apoio ao processo de ensino aprendizagem, assim como, definir níveis de distinção na sua utilização, indo ao encontro dos objetivos definidos, bem como, das respetivas características dos alunos.

Consideramos que esta foi de fato uma estratégia que conseguiu uma rentabilidade das aulas necessária ao desenvolvimento dos alunos, bem como a envolvimento de um leque de disciplinas técnicas, que segundo os alunos, raramente são abordadas nas aulas de EF.

As matérias lecionadas no decorrer do ano letivo possuem uma grande exigência em termos físicos, uma vez que eram solicitadas variadíssimas capacidades, nomeadamente, a velocidade de reação, de deslocamento, aceleração e execução, força explosiva e a resistência específica, que em termos de performance de jogo são fundamentais. Uma estratégia foi desenvolver todo o trabalho de condição física de uma forma integrada, evitando as formas tradicionais e optando sempre por integração de questões lúdicas e criativas, utilizando o trabalho de estações como forma de rentabilização do processo de aprendizagem e modificação de comportamentos, para que este trabalho se tornasse motivador.

Assim, potencializamos a nossa ação a este âmbito através de jogos de estafetas, trabalho de força localizada sobre grandes grupos musculares, integrando o trabalho pliométrico, onde a incidência recaía nos membros inferiores, assim como, nos superiores. No trabalho de pliometria, utilizamos escadas dinâmicas, indo ao encontro do que afirma Pereira e Alves (2006), em que o treino pliométrico influencia positivamente a agilidade dos jovens atletas, dados estes, que foram confirmados por

Almeida e Rogatto (2007), constituindo um método eficaz para melhorar a performance desportiva dos jovens.

Consideramos, no entanto, que o tempo que temos disponível para o desenvolvimento específico desta área de intervenção, tem efetivamente mais uma característica, a de conseguir implementar nos alunos hábitos de trabalho a este nível, e de contribuir efetivamente para a melhoria da sua condição física.

3.1.3. Controlo e Avaliação

A avaliação constitui-se como um dos principais instrumentos que regula o trabalho do professor e dos alunos, sendo feita através de diferentes procedimentos e dispositivos (Morgado 2004). O mesmo autor, citando Creemer, 1994; Wang, 1995; Dean, 2000, refere que o processo de avaliação e regulação assume-se como extremamente importante na promoção de processos educativos de qualidade, que sejam capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade e de forma a promover mais e melhores oportunidades para todos os alunos. Entendemos que o processo de avaliação e registo, são instrumentos ao dispor do docente e dos alunos, para promover e gerir a qualidade dos processos educativos, tendo como objetivo principal promover tanto quanto possível o sucesso para todos.

É através do processo de avaliação que podemos obter informações, para posteriormente decidirmos em função das capacidades dos alunos, para que o processo de ensino-aprendizagem seja organizado e estruturado de forma rigorosa, coerente e lógica. Neste processo tivemos sempre um princípio em mente: avaliar o aluno implica ter a capacidade de acompanhar e regular a aprendizagem pretendida. No entanto, na nossa perspetiva, a subjetividade do processo de avaliação é grande, sendo que, cabe a nós docentes definir as estratégias que minimizem essa subjetividade, para que o processo avaliativo seja o mais objetivo possível. Este é sem dúvida o grande desafio do professor, uma vez que é necessário assegurar a todos que é permitido a justiça e a equidade nos diferentes níveis de avaliação, e isto será sempre um trabalho difícil. As dificuldades sentidas neste processo foram por diversas vezes refletidas no próprio plano de aula:

“Reconheço que a tarefa de avaliador, além de exigir uma enorme capacidade de observação, para atribuição da respetiva nota, é uma função complexa e exigente, face aos aspetos que não são fáceis de mensurar.” (Reflexão das aulas nº 21 e 22 9º ano Ginástica).

O processo de avaliação inicial foi onde sentimos mais dificuldades. Por forma a combater essas dificuldades, tentamos através de pesquisa, perceber mais sobre esta temática, de modo que a avaliação dos alunos não fosse comprometida. Assim, como refere Giannichi (1984) citado por Rodrigues (2003), para conseguirmos uma avaliação clara, devemos seguir alguns princípios: definir o que é avaliado na fase inicial; seleccionar as técnicas mais indicadas para avaliar em função dos objetivos; considerar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação utilizadas; ter em conta um leque de técnicas que permitam assegurar uma avaliação compreensiva, e por fim, ter em conta que a avaliação é um meio e não um fim. Estas foram as etapas que acabamos por seguir durante este processo, no sentido que todo o processo avaliativo tivesse uma sequência lógica.

Para a realização das diferentes modalidades da avaliação contínua, foram utilizados diferentes instrumentos de observação. Optamos por criar grelhas organizadas e sistematizadas, que permitissem um registo fácil, rápido e adequado aos parâmetros que pretendíamos avaliar. O instrumento de avaliação criado, foi sempre estruturado de acordo com a matéria a abordar. Nos JDC, consideramos como parâmetros fundamentais para uma avaliação coerente, as questões relacionadas com o jogo, como por exemplo, ocupação do espaço, a progressão no terreno, as intenções tático-técnicas, a relação com a bola e as ações de cooperação. Nas outras matérias, como por exemplo a ginástica, tivemos em atenção uma avaliação mais direccionada aos critérios específicos da própria matéria. No entanto, a complexidade inerente a este formato, cria algumas dificuldades na estimulação de determinados comportamentos pretendidos. Naturalmente que com o avançar do processo e do conhecimento que fomos obtendo, assim como, um maior à vontade que fomos adquirindo, este foi sendo um processo cada vez mais rápido e objetivo.

A avaliação inicial, como já foi referido anteriormente, no ponto destinado à mesma, foi efetuada com o intuito de ter conhecimento das competências iniciais dos

alunos, numa determinada matéria, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse adequado aos mesmos. Segundo Luckesi (1986) e Enguita (1989), citados por Betti & Zuliani (2002), a avaliação tem duas funções básicas: diagnóstica, para detetar o estágio de desenvolvimento e aprendizagem do aluno a fim de extrair consequências para o próprio processo de ensino, e portanto, avaliá-lo; e a classificatória, para hierarquizar os alunos e servir também como um dos critérios de promoção. Desta forma, Giannichi (1984), citado por Rodrigues (2003) esclarece que, para procedermos a uma avaliação, devem-se ter presentes alguns princípios: esclarecer o que será avaliado inicialmente, seleccionar as técnicas de avaliação em função dos objetivos, considerar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação empregadas, levar em conta uma variedade de técnicas para assegurar uma avaliação compreensiva e considerar a avaliação como meio e não um fim.

Para a avaliação dos alunos ao longo do processo recorremos à avaliação formativa. A concretização prática deste tipo de avaliação assentou na observação da execução das tarefas propostas, onde o aluno ia sendo avaliado de acordo com o seu desempenho e os objetivos previamente traçados. Pretendíamos desta forma ajustar a estratégia à necessidade, utilizando um sistema de registo direto no plano de aula. Para este propósito foi criado uma grelha no próprio plano de aula, onde estavam contemplados os domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, e a referência de todos os alunos. A partir daqui foi sendo permitindo em cada aula, retirar algumas informações que fossem pertinentes para avaliação dos alunos. Sobre este assunto Ulasowicz & Peixoto (2004) referem que a obtenção da informação válida e objetivada sobre a prestação dos alunos será feita através “da avaliação formativa, exercida durante o processo ensino-aprendizagem, a fim de que o professor possa ajustá-lo progressivamente”(p. 34).

Na etapa da avaliação sumativa tentamos dirigi-la para a metodologia de trabalho, que foi preconizada no desenvolvimento do processo. Desta forma, na situação final planeada, optámos por utilizar as formas de jogo (adaptado e reduzido), com a utilização de torneios de modalidade para os JDC e desportos de raquetes. Relativamente à matéria de ginástica, utilizámos a sequência gímnica. A avaliação sumativa permite verificar se efetivamente os objetivos inicialmente definidos, foram ou não alcançados. Seguindo esta lógica de atuação Miras (1996); Solé (1996), citado por Ulasowicz & Peixoto, (2004), referem que no fim da respetiva UD, realiza-se a

avaliação sumativa, que tem como função verificar qual foi a retenção de conhecimentos por parte dos alunos sobre o conteúdo. Os momentos da avaliação sumativa, foram sem dúvida os que mais entusiasmo criou em redor dos alunos, pela forma como era realizado o processo. No entanto, convém referir que a necessidade avaliar e classificar os alunos atribuindo-lhes um “número” é um processo muito difícil. Importa não esquecer, que este tipo de avaliação deverá ser sempre contemplada com as reflexões efetuadas de aula para aula acerca do desempenho dos alunos, e estas foram sempre tidas em consideração no processo de atribuição de um valor.

O método de avaliação para a turma dos Cursos profissionais compreendia três domínios: o domínio socio afetivo (atitudes e valores); domínio cognitivo e o psicomotor (conhecimentos). Todos os parâmetros eram avaliados numa escala de 0 a 20 valores. Esta avaliação compreendia duas componentes, que foram definidas pelo grupo de EF em reunião de grupo disciplinar e que compreendia os seguintes parâmetros:

(1) Domínio Sócio Afetivo (Atitudes e Valores) – 20%: Registo dos parâmetros responsabilidade (7%), Autonomia (4%), Intervenção (4%) e Sociabilidade (5%), onde é avaliada a assiduidade e pontualidade; o cumprimento de tarefas e normas; a preservação dos espaços e equipamentos; a capacidade de ultrapassar as dificuldades; a iniciativa e crítica; a intervenção adequada; o respeito pela diversidade de opiniões; o relacionamento com os colegas, professores e outros; a cooperação, a compreensão e a solidariedade.

(2) Conhecimentos – 80%: Registo do desempenho a nível físico e cognitivo de acordo com os exercícios critério e outras situações durante a lecionação das UD(s), incluindo um trabalho de grupo realizado pelos alunos. Dentro deste domínio, efetuámos a seguinte divisão: avaliação diagnóstica (10%); avaliação formativa (50%); avaliação sumativa (20%).

Para a turma do 3º ciclo (9º ano), a avaliação incidiu em três domínios específicos: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio motor. Para o Domínio do Cognitivo (20%), estavam contempladas as questões realizadas durante as aulas sobre os conteúdos explicados e realizados; um trabalho de grupo e um teste teórico (Anexo 9). Para o Domínio Socio afetivo (20%), era realizado o registo da assiduidade e pontualidade; do cumprimento de tarefas e normas; preservação dos espaços e equipamentos; capacidade de ultrapassar as dificuldades; iniciativa e crítica; intervenção

adequada; respeito pela diversidade de opiniões; relacionamento com os colegas, professores e outros; cooperação, compreensão e solidariedade. Por último, para o domínio Psicomotor (60%), estava previsto o registo do desempenho de acordo com os exercícios critério e/ou situações de jogo durante a lecionação da unidade didática.

De uma forma muito sincera consideramos que o processo de ensino aprendizagem afigura-se como uma tarefa fundamental para o exercício da profissão docente. Naturalmente que este processo deve ser entendido, não só, no sentido de avaliar a aprendizagem dos alunos, mas para perceber a eficácia da nossa atuação no processo de ensino. Desta forma, considero que o que estava estipulado em termos de avaliação nos diversos domínios, poderia seguir uma lógica menos complexa e mais objetiva. Por exemplo, quando nos referimos às atitudes e valores, considero que existem demasiados parâmetros a ter em conta na avaliação e onde a percentagem atribuída a cada um deles, é demasiadamente reduzida para conseguir ter alguma eficácia. Entendemos que, seria eficaz se juntássemos estes parâmetros dois a dois e se reduzíssemos as suas subcategorias. Por exemplo, consideraria que o parâmetro da responsabilidade e autonomia devia ser considerado num só, assim como, a intervenção e sociabilidade. Aqui aumentaria a percentagem em termos de avaliação em cada um dos itens (juntando os dois parâmetros). Relativamente às subcategorias, consideraria apenas a assiduidade, a pontualidade, e o cumprimento de tarefas e normas, eliminando a preservação dos espaços e equipamentos, que seriam contemplados no cumprimento das tarefas e normas. Relativamente à junção da intervenção e sociabilidade, eliminaria um parâmetro em cada um, e considerava a intervenção adequada e o relacionamento com os colegas, professores e outros, como os aspetos fundamentais a considerar. Gostaria, no entanto de referir que esta minha proposta de intervenção para alteração dos itens considerados no processo avaliativo, está intimamente ligada com a minha experiência no decorrer do ano letivo.

3.2. Assistência às aulas

3.2.1. Planeamento

A observação de aulas é uma componente importante da prática letiva, uma vez que potencializa não só a capacidade do estagiário recolher indicadores pertinentes sobre o seu processo de ensino, mas também permite dar informações importantes sobre

a atuação dos colegas estagiários, fornecendo-lhes dados importantes sobre a sua prática.

Martins (2011), refere que no processo de formação de professores, a observação é uma das estratégias mais utilizadas, uma vez que lhe é atribuído um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e atitude do estagiário. Segundo o mesmo autor, em todos os sistemas de formação de docentes, mesmo os que são mais tradicionais, têm na observação um instrumento privilegiado, uma vez que assume um papel fundamental no processo de alteração de comportamento e atitude do docente. Neste sentido, a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação dos docentes.

Ainda, Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz, & Pestana (1996) referem-se à observação das aulas como tendo uma função importantíssima, uma vez que estão intimamente ligadas a objetivos retirados da análise diagnóstica, bem como, do controlo da informação didática. Desta forma, observar o professor estagiário no desempenho das suas funções, tem como intenção objetiva, ajudá-lo no sentido a que a sua intervenção seja prática, visando de igual forma a modificação de comportamentos, que permitam uma melhoria da sua atividade profissional. O professor enquanto agente de ensino deverá ser capaz de reunir um elevado número de aprendizagens que permitam desenvolver competências para que a sua intervenção se torne mais eficaz.

A observação é um meio de elevada qualidade, que permite aos professores diagnosticarem, para posteriormente poderem agir. Tal como referem Sarmiento, Rodrigues, Varela & Guerra (1995), a observação é definida por uma linha específica de ensino, onde se encontra contemplado a observação, interpretação e decisão. Assim, a observação gere-se pela ação de observar, olhar com atenção, examinar e recolher informações que sejam relevantes para o trabalho que estamos a desenvolver. Sarmiento (2004), expressa que a observação deve se afigurar como um instrumento de elevada importância na análise do ensino, registando comportamentos que não serão mais do que aquilo que foi adquirido em termos de aprendizagem.

Heinemann (2003) citado por Prudente (2010), refere-se à observação científica como sendo uma recolha de informação previamente planeada e organizada, onde é executado o registo da informação e efetuado o controlo de dados com uma determinada objetivo para a investigação, mediante a perceção visual ou sonora de um acontecimento. Esta atividade de assistência a aulas, que se encontra inserida neste

processo de EP do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, teve como princípio orientador a observação de um conjunto de aulas, que teriam que ser no mínimo vinte. Estas observações foram realizadas equitativamente entre estagiários durante o ano letivo.

3.2.2. Realização

Esta atividade de estágio teve os objetivos seguintes: 1) observar os professores estagiários, para que existisse uma recolha de informação fiável e que esta pudesse contribuir para uma melhoria na intervenção do docente; 2) fornecer informações pertinentes aos docentes observados sobre particularidades da prática letiva; 3) recolher e comparar informações dos professores nos sistemas: comportamento do professor, *feedback* pedagógico e análise do tempo de aula.

A observação deverá ser realizada para se compreender o que sucede no espaço de intervenção pedagógica. Após a caracterização do objeto observação é importante definir quais serão os procedimentos, instrumentos e regras que iremos utilizar no desenvolvimento deste processo, pois como refere Carreiro da Costa et. al. (1996), é importante desmistificar a ideia de que a forma tradicional a utilizar no processo da observação a “olhómetro”, é suficiente para uma recolha de informação pertinente. Assim, uma questão que deve ser colocada, é como deverá o docente agir para que a sua capacidade de observação, deteção e análise do comportamento seja realmente importante no processo ensino-aprendizagem.

Existem vários tipos de sistemas de observação. Para a recolha de informação neste trabalho, foram utilizados os seguintes sistemas de observação: Observação Etnográfica; Sistema de observação da Análise do Tempo da Sessão (SOATS); Sistema de observação do Comportamento do professor (SOCP); Sistema de Observação do *Feedback* (SOFB) e Escala de Apreciação para a Supervisão de Sessões de Educação Física e Desporto (EASSED).

No recurso à observação direta (real) utilizamos os sistemas de observação etnográfica e EASSED. No recurso à observação indireta (filmagem da aula e posterior análise da mesma) foram utilizados os sistemas SOATS, SOCP e SOFB. Seguindo uma lógica de atuação baseada em Piéron (1988), no início deste processo de observação, utilizamos a observação etnográfica, para tentarmos recolher indicadores úteis e que

permitissem encontrar respostas ao que se pretende observar. Como observar? E quando observar? Posteriormente, o nosso trabalho seguiu a utilização da ficha de registo EASSED (Anexo 4), adaptada de Sarmiento et al. (1995).

No entanto, como considerámos que existiam algumas categorias que deveriam ser mais exploradas (comportamento do professor, feedback, tempo de aula) que não se encontra contemplado na EASSED, considerámos que seria importante enriquecer este trabalho de observação com inclusão de outros sistemas, como o SOATS, o SOCP e o SOFB (adaptado de Sarmiento et. al. 1998). Antes do início da cada aula ficou estipulado pelo nosso grupo de trabalho que seria da responsabilidade do docente observado a entrega do plano de aula aos colegas que iriam proceder à observação. Desta forma, para além de entrarmos de uma maneira mais aprofundada na aula que seria alvo da nossa observação, poderíamos de igual forma, confrontar a informação recolhida com o planeamento efetuado. No término de cada aula era realizado o trabalho de reflexão, entre o observado, o observador, o professor cooperante e todos os restantes elementos do grupo.

3.2.3. Controlo e Avaliação

Como refere Sarmiento (2004) o ato de observar é algo mais do que olhar, é ter a capacidade de visualizar significados diferentes. Portanto, quem está na posição de observador dá, necessariamente, um sentido classificativo ao que vê, incutindo-lhe um cariz intrínseco que pode ser subjetivo, uma vez que está inerente a cada observador.

Neste sentido, Meneses, Sousa & Braga (2011), referem que o processo de observação é moldado de acordo com o contexto ecológico da ação, que permite detetar informações para posteriormente serem recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Desta forma, considero que o desenvolvimento deste trabalho contribuiu para o enriquecimento da nossa função enquanto docente. Uma vez que, observar, recolher informação, refletir e preparar formas de atuação de acordo com análises feitas, contribuem decididamente para a melhoria da nossa atuação. Assim, e de acordo com Martins (2011), a reflexão não deverá ser vista como términos da ação, mas sim, um meio que permite aos indivíduos através de um processo de contextualização da ação, visualizar novas formas de operar.

A estratégia de utilização destes instrumentos de observação permitiu a recolha de uma quantidade mais elevada de dados, que consideramos fundamentais para a melhoria da nossa intervenção de docente. Embora tivéssemos tido um cuidado especial na escolha da informação que pretendíamos, por vezes, o número de variáveis em estudo era demasiadamente elevado, e por isso, dificultava o nosso trabalho. Neste aspeto, considero que podíamos ter potencializado o nosso trabalho de outra forma, maximizando os recursos de forma a perceber quais seriam os aspetos fundamentais a observar.

Relativamente à ficha de registo EASSED, que tem uma classificação em escala de acordo com o tipo de comportamento do docente, ou seja, este está a ter uma intervenção pertinente ou não, e que seja adequada ao contexto onde se encontra inserido, entendemos que este tipo de instrumento pode ser uma forma de responder ao problema da adequabilidade da observação e respetivo *feedback*.

Como proposta futura, e tendo em consideração que consideramos o processo de observação um aspeto fundamental nas aulas, os futuros trabalhos deverão recorrer ao máximo do apoio audiovisual, com o propósito de não só analisarem as suas prestações, mas também como forma de avaliação das suas aulas e das prestações dos alunos. Consideramos de igual modo que, devido ao seu grau de dificuldade, estas observações seriam mais pertinentes se fossem efetuadas em conjunto por todo o núcleo de estágio, pois dessa forma permitiria que houvesse debate e confrontação de ideias, levando à reflexão, o que iria fazer com que este processo fosse mais aprofundado e facilitado.

4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

A Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar teve como principal objetivo o desenvolvimento de um conjunto de ações que conseguissem envolver toda a comunidade escolar. Pretendíamos realizar atividades que fossem ao encontro dos objetivos preconizados no projeto Educativo Escolar, nomeadamente, no que se refere à criação de hábitos de vida saudáveis, ao desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico. Esta atividade objetivou ainda a interatividade entre a escola e a comunidade escolar, onde fosse possível promover através de uma diversidade de tarefas a capacidade de superação, cooperação e espírito de equipa.

A nossa primeira função passou por questões de organização, responsabilização e coordenação de todo o evento. Face à minha atividade profissional, que gira muito em torno de questões organizativas e de gestão, esta foi uma oportunidade de colocar em prática toda a minha experiência, competência e conhecimento já adquiridos. Desta forma, e pelo facto de acumular conhecimento na organização de eventos de renome nacional e internacional (exemplo: Campeonato do Mundo de Andebol em seniores Masculinos), este foi mais um, que embora envolvesse um elevado número de participantes e tarefas com algum grau de complexidade, não foi para mim difícil assegurar, de forma simples e eficaz as funções que tínhamos de desempenhar.

Esta atividade decorreu no dia 22 de março de 2012 e teve como designação oficial “I Olimpíadas Brazão de Castro”. Sendo composto essencialmente por jogos tradicionais, este evento teve um envolvimento de aproximadamente oito dezenas de participantes, correspondendo em termos de calendarização a doze equipas. A importância deste tipo de atividades, são reconhecidamente um acréscimo de qualidade formativa para o processo de aprendizagem dos alunos. Como refere Huizinga, citado por Martins (1997), os jogos tradicionais são considerados ações ou atividades involuntárias, sendo estas realizadas dentro de determinados limites fixados de tempo e de lugar, tendo em conta, uma regra livremente aceite mas completamente imperiosa. O facto da nossa escolha para a atividade de Intervenção na Comunidade Escolar ter recaído na organização deste tipo de jogos, permitiu que todos tivessem a oportunidade de participar em igualdade de circunstâncias.

Para envolver a comunidade escolar num evento deste género, onde as questões de socialização, cooperação e interação conjunta, são essenciais, nada melhor que a

4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

escolha dos jogos tradicionais. Como refere Kishimoto (1993), estes jogos possuem uma função de manter a cultura infantil e desenvolver formas de interação social, quando são manifestados de forma espontânea. Ainda, e de acordo com Coimbra (2007), os jogos tradicionais, são considerados como momentos insubstituíveis de interação, coesão social e adaptação do indivíduo na comunidade.

Houve ainda a preocupação na organização deste evento, de se conseguir dar um caráter de continuidade, daí que, a designação (associada à escola) e a escala numérica desta ação, seja um princípio para próximos eventos, por parte de futuros grupos de estágio, ou mesmo, pelo corpo docente da própria escola. A data de realização deste evento sofreu alteração relativamente ao planeamento inicial, justificada pelo facto de pretendermos que os objetivos de envolvimento dos alunos e restante comunidade escolar fossem assegurados. Por outro, esta alteração de data (penúltimo dia de aulas do 2º período letivo), permitiu que o conselho executivo dispensasse os alunos das aulas, para que tivessem oportunidade de participar nesta atividade, cumprindo desta forma com um dos nossos grandes objetivos, que passava pelo maior envolvimento e participação possível de mais membros da comunidade escolar.

A organização de uma atividade que tem como principal objetivo a participação da comunidade escolar, carece de um envolvimento elevado de pessoas, instituições e diversos elementos para que a concretização seja possível. Desta forma, a preparação e organização teve de ser realizada com uma grande antecedência, onde foram realizados os primeiros contatos no interior da escola, para que fosse permitido um envolvimento de toda a comunidade escolar. Concretizados os contatos, conseguimos que vários elementos, quer professores, quer alunos, estivessem envolvidos. Neste particular, há a destacar a interdisciplinaridade nas diversas tarefas, com a colaboração de vários professores de outras disciplinas, como por exemplo, a de Matemática e da Educação Visual. O processo da interdisciplinaridade das diversas disciplinas envolvidas nesta atividade, teve como princípio a aplicação do conhecimento que os alunos desenvolvem nestas áreas. Ou seja, procuramos colocar sempre elementos de aprendizagem adquiridos no âmbito escolar e no seio de cada disciplina, juntando a parte motora e competitiva, a conhecimentos gerais das diversas disciplinas integradas na atividade.

Desta forma, as tarefas destinadas aos participantes foram as seguintes: jogo das andas/sopa de letras; passar o rio-pântano/problema matemático; tiro ao alvo (latas); estafeta de skate/jogo das argolas; vestir o professor/funcionário; corrida de sacas; chuto

4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

ao alvo (futebol); exercício de dinâmica de grupo; jogo das músicas e jogo da mimica. Igualmente, solicitamos a colaboração dos elementos do Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais (ISAS – SRAS) para a efetuar uma estação de prevenção de comportamentos de risco, apelando aos estilos de vida saudáveis.

Um outro aspeto importante, foi o fato de pretendermos realizar o registo fotográfico e de vídeo desta ação, tendo para tal, a colaboração de um aluno dos cursos profissionais (12º ano). De modo a que este evento obtivesse o retorno de participação desejado por parte dos alunos, foi fundamental o processo de divulgação. Para tal, foram utilizadas como estratégias de divulgação, a construção de cartazes (Anexo 10) e a utilização das redes sociais (nomeadamente o *facebook*), para que a informação chegasse aos diversos elementos da comunidade escolar. Igualmente, foram feitas inscrições *online*, mais propriamente no site da escola, situação esta em que contámos com a preciosa colaboração do Mestre Ricardo Oliveira. Apesar de considerarmos que, na generalidade, a adesão dos alunos foi boa, não conseguimos explicar a fraca participação dos alunos do 2º ciclo.

Ainda na fase de preparação, era primordial reunir o material necessário e indispensável, onde tivemos obrigatoriamente que recorrer a instituições particulares exteriores à escola. Deste modo, recorreremos ao Colégio Infante e à Associação de Andebol da Madeira, para solicitarmos material didático fundamental para a realização das estações previstas. Uma outra necessidade, foi a de recorrer a particulares exteriores à escola, para solicitar o empréstimo da máquina de filmar e dos *Longboard*, no caso, um colega nosso de Mestrado.

Relativamente ao sistema de som, o mesmo foi cedido pela equipa multidisciplinar da escola. Na consecução da atividade, tentamos organizar estações onde existissem várias situações relacionadas, não só com aspetos ligados com a área desportiva, mas também com outras áreas onde a intervenção tivesse uma relação direta com a formação educacional dos alunos em processo de aprendizagem. Neste particular, e porque decidimos juntar ambos os ciclos, pois o número de inscrições do 2º ciclo não era suficiente para alterar o quadro competitivo, houve a preocupação de adaptar determinadas situações de aprendizagem, em função do nível de aprendizagem dos alunos.

A estratégia do sistema de rotatividade das equipas nas diversas estações foi a mais adequada, pois permitiu que as diversas equipas estivessem em constante

4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

atividade, rodando pelos três espaços em que se desenrolava as atividades, onde cumpriam as tarefas propostas circulando de estação para estação, resolvendo as tarefas de ordem motora e/ou cognitiva propostas.

O grupo responsável pela organização estabeleceu princípios de funcionamento fundamentais para a realização das diversas tarefas. Uma delas foi dividir as equipas inscritas, que eram doze, em grupos de quatro em cada espaço, onde em cada quarenta minutos as equipas rodavam pelos restantes espaços. Outra preocupação foi de variar a equipa que competia, de modo a não ser sempre a mesma, assim como dividir pelos três espaços os professores estagiários. Houve igualmente a preocupação de criar um secretariado de modo a registar os tempos e respetivas pontuações, contribuindo para uma melhor gestão dos mesmos, resultando ainda uma permanente atualização.

Um dos objetivos propostos para esta atividade, integrar todos os destinatários, foi conseguido na sua plenitude, pois todas as equipas possuíam um professor ou um funcionário. De referir igualmente que muitos professores e alunos, assim como, o presidente do conselho executivo, optaram por assistir à atividade, o que acabou por dar uma grande moldura humana nas bancadas do polivalente, uma vez que chamou mais pessoas para assistir.

Relativamente aos jogos propriamente ditos, houve necessidade do grupo tomar uma decisão, e que teve a ver com a estação de “corrida de sacas”, pois a meio da atividade as sacas romperam-se. Assim, e de modo a que nenhum grupo saísse prejudicado, esta estação não entrou para efeitos de classificação final. No entanto, todas as equipas tiveram a oportunidade de realizar este jogo.

Como é habitual, houve a preocupação do grupo de estagiário em arranjar prémios de modo a enaltecer as equipas que mais se destacaram, cuja estratégia adotada nesse sentido, foi a de enviar ofícios para diversas empresas, a solicitar o respetivo apoio. Para tal, contamos com a colaboração do conselho executivo da escola que teve a responsabilidade de enviar os mesmos. Neste particular, houve a necessidade de alterar a ordem dos prémios, pois recebemos no dia da atividade a oferta de seis viagens na Nau de Santa Maria, o que face à sua importância, decidimos que estas viagens fossem o primeiro prémio. O facto de se ter conseguido arranjar prémios para as melhores quatro equipas foi positivo. Para finalizar a atividade, foi realizado um lanche convívio, onde foi feita a entrega de prémios. Em virtude da empresa Porto Santo Line ter

4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

oferecido uma viagem marítima Funchal/Porto Santo/Funchal, decidimos realizar um sorteio entre todos os alunos participantes.

Como conclusão, poderemos referir que conseguimos de forma clara atingir os objetivos que tínhamos proposto alcançar, construindo tarefas adequadas, conseguindo o envolvimento da comunidade escolar e contribuindo para a construção de uma atividade na comunidade educativa, sendo um acréscimo de qualidade para o desenvolvimento dos alunos. De salientar igualmente, os apoios conseguidos para esta atividade, o que em muito contribuiu para o sucesso da mesma, quer os prémios para as equipas, quer os géneros alimentícios e sumos para o lanche que foi muito valorizado pelos alunos. Nesta perspetiva, o grupo de estagiários teve a preocupação de redigir ofícios de agradecimentos a todas as entidades que colaboraram com esta atividade.

Depois de uma análise criteriosa sobre esta atividade, detetamos que existem propostas que podem ser fundamentais para a continuidade deste evento, numa perspetiva de garantir que a qualidade esteja presente. Assim, consideramos que a interdisciplinaridade é um forte elemento para o desenvolvimento qualitativo do processo inerente a estas Olimpíadas. Desta forma, a proposta passaria pelo aumento da participação de outras áreas disciplinares, que deveriam de ser igualmente exploradas pela importância que têm em termos gerais, nomeadamente, o Inglês e o Português.

Manter esta atividade, garantindo que esta faça parte do planeamento anual das atividades internas da escola, tentando levar esta proposta a conselho pedagógico. Aumentar a participação dos alunos do 2º ciclo, realizando antecipadamente uma reunião com todos os diretores de turma e respetivos docentes da nossa área disciplinar, apresentando um programa concreto com a abertura das inscrições para este ciclo serem mais cedo. Utilizar de forma mais proveitosa um dos meios de comunicação e de divulgação mais rentáveis. Referimo-nos, efetivamente à internet, criando uma página própria no *facebook*, com informações constantes sobre o evento, construção de um *blog*, onde permita recolhermos informações sobre os interesses dos próprios participantes.

Como sugestão final, conseguir que cada uma destas Olimpíadas seja apadrinhada por alguém da escola (o melhor aluno do ano anterior, um professor, um funcionário), que seja efetivamente uma referência para a comunidade escolar. Ou uma figura externa ao contexto escolar, mas que tenha realizado algo de relevância em termos regionais, que seja considerado uma ação motivadora para os alunos da escola.

5. Atividades de Integração no Meio

Um dos pontos a cumprir neste EP, referiu-se às atividades de Integração no Meio Escolar. A participação nestas atividades relacionadas diretamente com a escola abrangeu diversas áreas e campos de intervenção. Desta forma, quer em termos, individuais, quer em termos de grupo, participamos de forma ativa em todos os momentos, que tiveram intervenção da nossa área disciplinar.

Assim, estas atividades tiveram como objetivos fornecer (através de uma caracterização da Turma lecionada) um conjunto de informações aos docentes, acerca das características gerais e individuais dos alunos. Pretendíamos obter informações, que fossem facilitadoras nas escolhas de metodologias didático-pedagógico e na montagem de uma intervenção eficaz, para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Ambicionávamos especificar, através de um estudo mais minucioso e cuidado (Estudo de Caso), um aluno ou grupo de alunos que, de acordo com suas características, acabava por se diferenciar no seio da turma. Queríamos potencializar, através da Atividade de Extensão Curricular, a elaboração de atividades onde estivessem envolvidos os alunos das turmas nas quais os estagiários exercem a sua prática pedagógica, assim como, os professores e encarregados de educação dos mesmos. Foi no seio destas atividades que vivenciei alguns dos momentos mais marcantes na relação com alunos, docentes, encarregados de educação e funcionários da escola.

5.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma

5.1.1. Caracterização da Turma

Durante o decorrer do 1º período letivo tentámos através de uma investigação sobre a turma do 11º Ano, aprofundar o nosso conhecimento em termos coletivos e individuais de cada aluno. De facto, perceber em que contextos estão inseridos os alunos pelos quais somos responsáveis durante um ano letivo, requer algumas tarefas de investigação. Esta caracterização da turma enquadra-se diretamente na cooperação com o Diretor de Turma e fornece também informações a todos os professores de Conselho de Turma.

O objetivo desta caracterização passou pela recolha efetiva de dados que fossem significativos e que permitissem uma melhor intervenção no processo de ensino-

aprendizagem. Por outro lado, ambicionávamos que esta fosse demonstrativa das características dos alunos e identificativa quanto às disponibilidades existentes, nos diversos meios onde estão inseridos. Nesta perspectiva, da importância da relação professor e aluno, esta não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, mas envolve as dimensões afetivas e de motivação de ambos (Ruiz & Oliveira, 2000).

Desta forma, consideramos ser de capital importância enquanto docentes, a obtenção de um conhecimento mais aprofundado da turma, assim como, dos problemas que a rodeia. Deste modo, temos a possibilidade de recolher indicadores que nos poderão ajudar a adotar uma intervenção mais justa e personalizada junto de cada aluno. Além disso, esta caracterização visou o levantamento de um conjunto de conhecimentos, de modo a que ficássemos com referências sobre o que os alunos sabem, quais as suas dificuldades, assim como outras considerações pertinentes. Assim, os objetivos deste levantamento consistiram-se também na averiguação do conhecimento do contexto escolar, extraescolar e sócio afetivo dos alunos.

No início de cada ano letivo, a maioria dos professores deparam-se com um desconhecimento das características do grupo com quem vão trabalhar e interagir, o que naturalmente poderá dificultar a eficácia da sua intervenção. Como refere Morgado (2004), a diversidade e heterogeneidade dos alunos como característica dos grupos escolares conduz a que o acolhimento e a resposta educativa de qualidade a essa diversidade emergente e crescente se constituam provavelmente como o maior dos desafios dos professores no que refere à formação e educação dos indivíduos.

Através deste trabalho, tivemos como objetivos específicos os seguintes: (1) identificar os alunos, caracterizando-os; recolher informações sobre o meio sociocultural dos alunos; (2) identificar a sua vida escolar e conhecer as motivações que estes têm para frequentar a escola; perceber quais são os hábitos de estudo e as perspetivas futuras; (3) identificar a vida extraescolar e (4) conhecer um pouco melhor o agregado familiar de cada aluno tentando identificar os estilos de vida saudável de cada aluno.

Para a caracterização da turma foi aplicado um questionário aos alunos (Anexo 5), sendo os dados tratados por forma a permitir retirar conclusões e, principalmente, algumas reflexões no que diz respeito ao grupo de alunos, tornando assim possível conhecê-los individualmente, bem como a generalidade da turma. Entendemos estes

instrumento como ferramentas para todos os professores, para que tenham conhecimento das características da turma que lecionam, e para que desta forma possamos convergir todos na mesma direção: o sucesso da turma.

O questionário encontrava-se dividido em três itens de investigação, relacionados com Vida Escolar, Vida Extraescolar e Estilos de Vida Saudável. Ao utilizarmos estes indicadores pretendíamos recolher um conjunto de dados que fossem pertinentes no processo de ensino-aprendizagem, de forma a conseguirmos alcançar os objetivos pretendidos. Os dados dos questionários após terem sido preenchidos foram lançados no MS Office Excel 2007, onde de seguida, após a respetiva análise, foi feito um tratamento estatístico. Para esta análise foi feita uma estatística descritiva das frequências relativas e absolutas para todas as variáveis em estudo.

No que concerne ao item “Vida Escolar”, questionámos os alunos sobre diversos aspetos relacionados com a vida escolar destes, como por exemplo, as razões pelas quais frequentam a escola, assim como, os aspetos que consideram mais importantes para que atinjam o sucesso escolar. Relativamente aos itens “Vida Extraescolar” e “Vida Saudável”, pretendíamos saber se existia ou não algum tipo de acompanhamento por parte dos encarregados de educação, bem como, do conhecimento dos alunos sobre o seu estilo de vida, nomeadamente, na adoção de um estilo de vida saudável. Pretendíamos acima de tudo conhecer alguns aspetos presentes na dimensão sócio afetiva dos alunos (i.e. o círculo de amigos, se têm apoio por parte dos pais, entre outros).

Após o término deste trabalho, podemos constatar que esta, é uma turma que apresenta uma grande homogeneidade entre os diversos elementos constituintes e a diversos níveis, podendo aferir que a grande motivação para a continuidade na escola relaciona-se diretamente com a possibilidade de estarem inseridos num curso técnico profissional. Esta turma encontra-se motivada para o desempenho de tarefas em grupo e apresentam dificuldades em aceitar tarefas que exijam muitas horas de estudo ou de atenção. A grande maioria dos alunos apresenta comportamentos pouco preocupantes em relação a comportamentos de risco. No entanto, existe um aluno que não manifestou interesse em partilhar algumas informações a este nível, optando por não responder às questões.

Em suma, entendemos que este tipo de informação recolhida a partir destes instrumentos tem muita utilidade para os professores da turma, pois contribui para

perceber a razão de muitas atitudes dos alunos, permitindo deste modo encontrar as melhores estratégias para ultrapassar os problemas que irão surgindo na turma ou mesmo com algum aluno em particular.

A avaliação deste trabalho que podemos referir como de investigação, culminou com a apresentação resumida dos dados mais relevantes ao Conselho de Turma. Esta foi a forma encontrada para fornecer aos respetivos docentes da turma as informações que poderiam ser úteis ao trabalho no decorrer do ano letivo.

5.1.2. Estudo de Caso

Segundo Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira & Pinto (2008), o estudo de caso não é mais do que uma abordagem com métodos de investigação adequados que nos ajudem a compreender alguns acontecimentos que têm a envolvimento de diversos fatores, podendo constituir um modo interessante de pesquisa para a prática docente. Ainda, os mesmos autores, referem ser uma investigação especialmente adequada quando queremos compreender, explorar ou descrever situações com elevado nível de complexidade. Os mesmos autores, citando Yin (1994) dizem que esta é uma abordagem que se adapta à investigação em educação, uma vez que nem sempre é fácil encontrar respostas para determinadas situações que ao longo da prática docente vão surgindo.

Encontrar soluções para determinados acontecimentos e fenómenos, não é tarefa fácil de executar, sem que exista o recurso à investigação dos acontecimentos. Desta forma, não nos podemos deixar levar por considerar que o estudo caso é apenas como um estágio exploratório de algum tipo de estratégia de pesquisa, ou de uma simples colheita de dados.

O trabalho inerente ao estudo de caso terá se ser visto como esclarecedor de uma decisão ou um conjunto de decisões. Terá de ser orientado para uma perceção sobre quais são os motivos que nos levaram a tomar essas decisões, como foram implementadas e quais são os resultados obtidos. Segundo Ponte (2006), o estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, ou seja, debruça-se sobre uma determinada situação, que julgamos ser especial, procurando averiguar o que sobressai na mesma, de modo a atuar positivamente, modificando ou minimizando os respetivos comportamentos.

O estudo de caso pretende destacar um aluno ou um grupo de alunos que devido às suas características, destoam da caracterização da turma em geral. Esse caso, poderá estar relacionado com comportamentos “problemáticos”, ou por outro lado, com comportamentos exemplares. Deste modo, e no nosso caso, identificamos e analisamos um caso que julgamos ser representativo de algumas disfuncionalidades, no sentido de podermos atuar positivamente com o intuito de modificar ou minimizar os respetivos comportamentos.

Assim, a opção foi estudar e intervir numa das necessidades mais prementes verificadas na turma, tendo como ponto de partida a reunião do conselho de turma, onde foram focalizados alguns problemas existentes. E neste particular, os destaques apontados pelos diversos docentes estavam claramente relacionados com o comportamento dos alunos. A atitude comportamental inadequada frequentemente utilizada por um grupo de alunos, era o ponto mais evidenciado por parte de todos os professores, pois influenciavam negativamente o ritmo, o rendimento e a condução das aulas.

Assim sendo, resolvi direccionar este trabalho para esse sector. Como medida inicial e após conhecimento destes problemas, resolvi fazer uma abordagem à docente estagiária que no ano transato que tinha estado a lecionar esta turma. Este foi um ponto-chave em meu ver e que veio confirmar ainda mais a minha intenção de desenvolver e potencializar a minha intervenção para este âmbito.

Não sendo uma turma numerosa (apenas 6 alunos), todos do género masculino, foi detetado que os comportamentos menos adequados incidiam fortemente em três desses alunos, sendo que um desses, se destacava mais. Refiro-me a um aluno que logo na primeira aula, apresentou-se de uma forma inadequada, enaltecendo todos os comportamentos impróprios dentro de uma sala de aula. Este comportamento valeu uma intervenção mais perspicaz e ríspida, quer da minha parte, quer por parte do orientador pedagógico presente na aula.

O comportamento apresentado estava diretamente ligado à ausência de *fair-play* e à desordem causada, decorrente de uma situação educativa proposta em aula (em jogo o aluno mostrou ser incapaz de lidar com a derrota). O reconhecimento desse comportamento por parte do aluno foi perentório, assumindo claramente que a derrota o afetava e que dificilmente conseguiria modificar perante tal contexto. Existiu ainda outro aluno que se evidenciou pela negativa, apresentando sempre uma postura

imprópria ao local onde estava inserido. De forma constante, fazia questão de colocar sempre em causa todas as tarefas programadas, apresentando um grave desrespeito pelas regras de funcionamento da aula.

Por fim, o terceiro aluno, que assumia um desrespeito elevado pelos próprios colegas da turma, interagindo constantemente de forma negativa e provocatória, causando um desagradável mal-estar, principalmente em situações onde a vitória pela tarefa (jogo), era-lhe evidente e favorável. O fato de ter um nível de proficiência elevado na realização do que lhe era proposto motivava-o ainda mais para este tipo de comportamento desestabilizador e muito negativo com os colegas da turma.

Este tipo de comportamentos não era apenas registado nas aulas de EF, uma vez que nas diversas reuniões de conselho de turma e de avaliação foram manifestadas as mesmas queixas por outros docentes de outras disciplinas. Desta forma, a opção da minha intervenção deixou de ser individual, pois o caso a estudar englobava um grupo de alunos. Observar e modificar comportamentos com estratégias adequadas, foi o grande desafio para este projeto.

De acordo com as reuniões tidas até então, conselho de turma e de reunião de notas, ficou constatado que estes comportamentos não eram exclusivos às aulas de EF, apresentando um carácter transdisciplinar. Como refere Berge (1976) “A primeira tarefa do professor será, em função do estado dos alunos, definir para si próprio o objetivo que procura e os meios de o atingir” p. 14. A definição dos objetivos é uma das etapas mais importantes do planeamento, uma vez que estes irão orientar todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a realização deste estudo tinha como objetivos: promover comportamentos adequados por parte alunos adequados à sala de aula, contribuir para um maior grau de responsabilidade no seio escolar e fora do mesmo, incutir regras comportamentais e funcionais que sejam adaptadas a todas as disciplinas. Para a realização de um trabalho de investigação deste âmbito, importa numa fase inicial recolher as informações mais relevantes. As fontes de recolha dessas informações, foram o Conselho de Turma e o Estudo de investigação realizados sobre a caracterização da turma.

Outro dos aspetos que também nos chamou à atenção no referido questionário, foi o fato destes alunos não terem a perceção de que a turma é mal comportada, ou seja, muitos dos seus comportamentos são encaradas como uma forma natural de atuação do

seu dia-a-dia. A percepção que a sua forma de atuação deve variar dependendo dos contextos não é clara, e por isso, a consciencialização dos seus atos não está presente.

Aproveitando estes indicadores, concordamos que existia muita matéria que poderia ser explorada e por isso este desafio começou a ganhar forma. Como forma de acrescentar mais dados a todo este processo, resolvemos investigar o que no ano transato foi referido sobre este grupo de alunos. Assim, e após consulta de dados que se encontravam na caracterização da turma, realizado pela professora estagiária de EF no ano letivo anterior, mais uma vez ficou presente que os comportamentos evidenciados, eram o maior problema desta turma. Referência para o fato de neste estudo realizado no ano 2011, apontar os comportamentos que colocavam em causa o sucesso dos alunos, adjetivando esta turma como sendo uma turma especial. Após todas as constatações, importava agora definir quais seriam as estratégias de intervenção Pedagógica mais adequadas aos problemas encontrados. Como refere Bento (1998)

“O Ensino constitui o elo decisivo na cadeia do processo global de formação e educação. Ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática; é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que contem em si as bases para o seu comportamento moral, forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimento e atuação, e sua disponibilidade para o empenho nas tarefas do dia-a-dia”. (p. 39)

A EF é um meio educativo por excelência pois abrange o indivíduo na sua totalidade, com objetivos claros no equilíbrio, na saúde do corpo, na aptidão física para ação e o desenvolvimento de valores morais. Não podemos falar de um corpo fracionado, mas de uma totalidade capaz de conectar pensamentos e movimentos através de várias ligações. A este propósito Bento (1998) refere que a EF é uma unidade de ensino e aprendizagem de formação e educação que são regidas por diversas leis. Desta forma e tendo em conta todos estes fatores, julgamos que as aulas de EF seriam um ótimo meio de trabalho para potencializar nos jovens alunos uma modificação de comportamentos.

Numa fase inicial utilizamos como estratégia a utilização de modos de atuação adequadas às suas motivações. Dentro deste pressuposto e seguindo uma lógica de atuação definida pelo modelo TGfU, o processo foi conduzido para o ensino de aspetos constituintes do jogo, nomeadamente, na tomada de consciência, na tomada de decisão, ou seja, como atuar perante a situação vivida no jogo. Assim, a escolha para a utilização deste modelo TGfU, visava essencialmente que a aprendizagem dos aspetos fundamentais da abordagem dos JDC fosse através do jogo e pelo jogo. Este modelo permite uma melhor compreensão de todos os aspetos do jogo, como também aumenta os níveis de atividade física e a participação, motivação e prazer nas aulas de EF.

Mas esta não foi uma tarefa simples, uma vez que os aspetos inerentes à competição, continuavam a proporcionar comportamentos “difíceis” e inapropriados à sala de aula. Como resolver então esta situação? A interação entre pares seria um dos caminhos a seguir. Na preparação das aulas eram sempre definidos os grupos de trabalho, que sistematicamente iam sendo modificados para que todos os alunos pudessem interagir uns com os outros. Esta forma de organização possibilitou a que todos tivessem a oportunidade de na mesma aula “viver” momentos de “vitória” e de “derrota”.

Esta forma de relação foi muito positiva, pois de forma clara os alunos começaram a perceber que no desempenho da mesma tarefa, quer os mais proactivos, quer os menos pró-ativos, teriam oportunidade de experimentar diversos sentimentos, e tinham sempre a preocupação de valorizar o respetivo desempenho, em detrimento do sucesso final. Claramente o respeito e a dedicação que manifestavam nas tarefas passou a ser melhor, assim como um maior respeito pelos adversários.

Outra das estratégias passou diretamente para o tempo da tarefa e o tempo de espera. Optamos por incluir uma grande quantidade de tempo no desempenho da atividade motora sem que existisse qualquer tempo de reação aos resultados alcançados na transição de tarefa para tarefa. Sempre que existia uma alteração do grupo, essa era realizada quando os alunos se encontravam a realizar exercícios de potencialização e desenvolvimento do trabalho de força. Não havendo tempo de paragem nas transições, evitou-se de forma muito evidente os comportamentos menos próprios.

Para finalizar a avaliação da matéria de voleibol, promovemos um torneio interno, onde a organização dos grupos foi a mesma. Foram criados vários grupos onde todos deveriam passar pela experiencia de interagir com os diversos elementos da turma

e onde foi valorizado o aspeto *fair-play*. Assim, os prémios seriam para aqueles que apresentassem melhores resultados, como também para o aluno que mais se evidenciasse pela positiva na sua ação comportamental.

Pareceu-nos ser este o ponto-chave na modificação de comportamentos, sendo que o prémio *fair-play* foi atribuído ao aluno que em termos comportamentais tinha no início do ano letivo demonstrado mais problemas. Como refere Bento (1998) “A eficácia metodológica da atividade de regulação educativa do professor de EF nas fases de orientação e de controlo da ação, determina em grande medida o desenvolvimento das qualidades comportamentais dos alunos” (p. 43).

Assim, este acontecimento, constituiu não só um exemplo para os restantes alunos, como serviu também para percebermos que a intervenção parecia estar a seguir um caminho de modificação comportamental eficaz. Berge (1976), no livro “Viver o seu Corpo”, afirma que uma educação pelo movimento e pela dança que se direciona a grupos mistos seria um meio natural e espontâneo de simplificar as relações entre raparigas e rapazes. Desta forma, enquadrando uma outra estratégia por nós aplicada, uma vez que estava prevista a abordagem da dança, tentámos através da junção desta turma (apenas 6 alunos do sexo masculinos) a uma outra turma do mesmo ano de escolaridade (4 raparigas e 8 rapazes), conduzir a uma aprendizagem mais motivante e que conseguisse alcançar os objetivos pretendidos.

Aproveitando todo o conhecimento formativo e universitário alcançado ao longo destes anos e sendo as Danças Sociais uma excelente oportunidade de socialização, sincronização e execução de movimentos sistematizados, de acordo com códigos próprios que promovem uma aprendizagem social, consideramos que a abordagem desta matéria foi muito importante na concretização dos objetivos definidos. Desta forma, a utilização desta matéria como estratégia foi bem conseguida, viabilizando a melhoria nos comportamentos e na aprendizagem.

Somos da opinião que a realização deste trabalho foi muito importante. Não existia apenas um elemento que merecia a nossa atenção, mas uma quantidade de situações promovidas pelos vários constituintes da turma. Desta forma, os objetivos definidos foram na nossa perspetiva muito ambiciosos, visto que nos propusemos resolver uma situação que não estava diretamente ligada apenas com a nossa disciplina, mas também com as outras.

No entanto, embora não tenham sido todos os objetivos alcançados, os que se relacionam diretamente com as aulas da nossa disciplina foram consumados e com êxito. As atitudes comportamentais dos diversos elementos da turma em estudo foram sendo alteradas e garantiram que o clima de aula melhorasse substancialmente, na medida em que pela intervenção efetuada, conseguimos alterar os comportamentos dos alunos visados.

De referir ainda, que ao longo das aulas e através do registo contínuo dos parâmetros definidos nos balanços de cada lecionação, com o recurso da grelha anexada ao plano de aula, fomos verificando que existiu uma mudança significativamente positiva no comportamento dos alunos.

5.2. Atividade de Extensão Curricular

A ação de extensão curricular que está inserida nas atividades de integração no meio escolar, incluída no conjunto de atividades a desenvolver ao longo do processo de EP do Mestrado do Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, teve como designação oficial JDC “Joga; Diverte-te e Constrói”.

Este evento realizou-se na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no dia 14 de dezembro, das 16h às 18h30 e teve como objetivo principal a elaboração de atividades onde estivessem envolvidos os alunos das turmas nas quais os estagiários exercem a sua prática pedagógica, assim como, os professores e encarregados de educação dos mesmos.

O planeamento desta atividade assumia um papel elevado na demonstração da importância que deve existir na articulação entre a família-escola, face às necessidades educacionais emergentes, tentando proporcionar através da escola, estratégias de apoio e encorajamento à relação/interação entre pais e filhos. Como refere Gomes (2009), quanto maior for o leque de pessoas envolvidas no processo educativo, mais ricas serão as vivências, experiências e de uma forma lógica e natural as aquisições que a criança fará. O mesmo autor refere ainda que, as famílias deverão ser reconhecidas como parceiros ativos, para compreendermos as características individuais inerentes às crianças, e para a construção de projetos em conjunto.

Motivar os pais para virem à escola, não é de modo algum, tarefa simples. Felizmente existem estas iniciativas que visam promover encontros entre a escola e os pais, de forma a mostrar a vertente positiva, isto é, o que de bom é feito pelos educandos e que o envolvimento entre encarregados de educação e educandos é sempre possível. Como refere Gomes (2009), acontece com frequência a existência de pais, que por razões variadas não podem ou não querem participar na vida escolar dos seus filhos. Contudo, não nos podemos esquecer, que no processo de formação e educação é imprescindível nunca dissociar o trabalho de coesão entre a família e a escola.

A realização desta atividade foi efetuada de forma muito cuidada, o que foi preponderante para que o desenvolvimento do processo tivesse o êxito desejado. Definimos para rentabilização do processo de preparação que a distribuição de tarefas pelos estagiários, seria preponderante para a concretização eficaz do evento. Consideramos que esta foi uma estratégia adequada e que conseguiu proporcionar a esta ação um carácter mais profissional, pois a coordenação das funções e o desempenho de tarefas protagonizado por cada elemento foi de elevado nível qualitativo.

Organizamos as atividades que consideramos que seriam um acréscimo qualitativo no desenvolvimento sustentável e satisfatório e que permitissem uma integração entre encarregados de educação e alunos. Assim, optamos por dividir o grupo de estagiários em dois, onde dois elementos ficariam responsáveis por coordenar a atividade de matraquilhos humanos e os outros dois estariam envolvidos na coordenação do trabalho inerente aos brinquedos tradicionais. Na estação de matraquilhos humanos, optámos por colocar uma parte competitiva, com formação de equipas, atribuição de pontos e definição de vencedores. Esta nossa opção, a de colocarmos uma parte competitiva na ação dos participantes, foi propositada, por considerarmos ser mais motivante e emotiva. Como refere Couto (2010), a criança ao competir, na grande parte das situações, fica fascinada pelo jogo e deixa-se envolver na sua prática. Desta forma, consideramos na preparação desta atividade que, com ambiente de jogo, permitiria aos participantes terem um maior autoconhecimento das suas ações, bem como, uma possível transformação nos seus comportamentos, com aquisição de aprendizagens diferentes e transformadoras.

Relativamente à atividade de construção dos brinquedos tradicionais, consideramos que o papel dos pais e dos professores seria muito importante. A interação e a troca de informações sobre áreas em que provavelmente já teria existido

uma maior participação dos pais enquanto crianças, foi um ponto estratégico propositado do sentido de proporcionar um envolvimento equilibrado entre os participantes.

Imputar a responsabilidade de que quem pode ensinar, não são apenas os professores, foi outra das estratégias. Como refere Gomes (2009), muitas vezes os pais têm muito orgulho nas proezas dos filhos, mas não reconhecem muitas vezes, a sua própria contribuição. Assim, pretendíamos também através desta atividade ajudar os pais a perceberem que ser pai/mãe é ser educador e que os educadores não são detentores de todo o conhecimento.

Em suma, a participação efetiva dos encarregados de educação nas atividades dos alunos é muito importante para o desenvolvimento harmonioso e consciencioso dos jovens. Associado a esta ideia, consideramos que todas as atividades de jogos tradicionais são extremamente importantes por variadas razões, desde as culturais, às sociais, passando pelo aspeto lúdico e alegre que acabam por proporcionar.

Como refere Friedmann (1995), os jogos tradicionais demonstram de forma clara a cultura local e o relembrar da mesma é fundamental e importante para o nosso património lúdico. Vivemos numa sociedade cada vez mais revolucionária nos diversos níveis. Como consequência da evolução industrial e tecnológica, hoje a procura pela inovação, é cada vez mais visível nos brinquedos. Os valores atribuídos aos jovens, e neste caso específico aos brinquedos por eles utilizados, começam a ser esquecidos.

Bernardes (2006), refere a este propósito que na sociedade contemporânea, um elevado número de jogos tradicionais infantis que ao longo de várias épocas fizeram parte do quotidiano de várias gerações de crianças, começam a desaparecer, como consequência influenciadora da televisão, dos jogos eletrónicos e das várias transformações que foram surgindo no meio urbano, ou seja, as crianças deixaram de poder brincar na rua.

Os jogos tradicionais sempre fizeram parte de várias sociedades culturais. Na Região, esta questão não fugiu à regra e somos da opinião que este foi um momento muito alto nesta ação, proporcionando a oportunidade de reviver um passado (principalmente por parte de alguns pais) e de dar conhecimento a um presente (alguns alunos tinham um desconhecimento total sobre estes brinquedos). Como referem Silva, Gonçalves & Araújo (2011) reviver e procurar jogos tradicionais de outros tempos, ou

construir e recriar brinquedos são fatores importantes para a facilitação da vivência lúdica que carregam em si, cultura e história. O mesmo autor refere ainda que os jogos tradicionais conseguem, através da sua forma de comunicação, a oralidade de geração para geração. Desta forma, pensamos que estas são justificações que materializam de forma muito positiva o porquê das escolhas efetuadas por parte do nosso grupo na organização deste evento. Esta foi uma atividade que conseguiu reunir um conjunto de aspetos positivos que consideramos ser de extrema importância e a realçar.

Assim, a motivação e a alegria por parte dos participantes por poderem vivenciar esta experiência, será com toda a certeza, um dos aspetos que nos chamou mais à atenção. Julgamos de igual forma que a atividade de construção dos brinquedos foi garantidamente de elevada importância, uma vez que permitiu aos alunos vivenciar experiências invulgares relativamente ao seu quotidiano.

A possibilidade de existir uma relação menos formal entre alunos e professores, bem como a possibilidade de se realizarem tarefas em parceria, em vez de se encontrarem em lados opostos, permitiu um clima mais agradável e um estreitar de relações positivas, que por certo beneficiarão o processo de ensino aprendizagem posteriormente. Esta foi uma situação que favoreceu a relação de proximidade e respeito com os diversos elementos que constituem o meio escolar. Considero que, estas atividades são importantes, não só, para a criação de dinâmicas diferentes na escola, como acaba por potencializar nos alunos, uma maior motivação para a prática e valorização das atividades desportivas.

Como aspeto menos positivo, é de salientar que embora o fato da adesão dos encarregados de educação não ir ao encontro das nossas expectativas iniciais, pois consideramos que face ao número de alunos envolvidos, que deveria haver uma maior envolvência dos mesmos. Esta era uma atividade que iria permitir um conhecimento mais alargado das várias vertentes que compõem os nossos alunos e que muitas vezes desconhecemos, como é o caso da família.

Como estratégias futuras sugeríamos que esta atividade fizesse garantidamente parte das atividades da escola e que a ideia relacionada com os jogos tradicionais se mantivesse. Ficamos convictos que este tipo de atividades, são importantes para a manutenção de relações com encarregados de educação. Sugeríamos de igual forma, que para aumentar a adesão na participação dos encarregados de educação, se conseguisse desde o início do ano letivo, promover reuniões, encontros ou situações de

5. Atividades de Integração no Meio

esclarecimento e aproximação, de modo a que conseguíssemos compreender os encarregados de educação, com o intuito de vencer a indiferença da maioria.

Deste modo podemos obter algum conhecimento do meio onde o aluno se desenvolve, e garantir alguma confiança relacional que os permita não se ausentarem destas atividades.

6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As atividades de Natureza Científico-Pedagógica são outro dos pontos de avaliação do EP. Embora exigentes do ponto de vista científico, estas atividades foram extremamente enriquecedoras. Foi exatamente no seio destes eventos, que vivemos os momentos mais marcantes em termos pessoais. Estes foram momentos únicos de aprendizagem e desenvolvimento, importantíssimos, e que complementaram as diversas situações que foram surgindo ao longo do EP.

6.1. Atividade de Natureza Científica-Pedagógica Coletiva

A Atividade de Natureza Científica-Pedagógica Coletiva organizada pelo núcleo de estágio de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, teve como tema o “Modelo de Ensino nas Aulas de Educação Física: exemplo dos Jogos Desportivos Coletivos”.

Numa primeira análise do decorrer deste processo, importa percebermos o porquê da escolha deste tema, por parte deste núcleo de futuros professores de EF. Nos currículos escolares, os Jogos Desportivo Coletivos (JDC) ocupam efetivamente uma grande percentagem da ocupação das atividades letivas que são proporcionadas aos alunos. Como refere Graça (2008), existem muitas e diferentes razões para que os JDC sejam incorporados no currículo educativo, uma vez que estes, sem dúvida alguma, se destacam pelo seu próprio valor, pelo interesse que despertam nos alunos, pelo seu potencial construtivo, como prática moral, cultural social e pela capacidade para enriquecer de prazer, significado e sentimento a vida de quem está ligado à prática dos jogos. Os JDC são sem qualquer tipo de dúvida uma ferramenta importante no desenvolvimento do comportamento e capacidade dos jovens, proporcionando uma diversidade de experiências únicas. Para além dos objetivos que se pretendem alcançar em termos de desenvolvimento motor, pela riqueza e variabilidade das situações em que são colocados, contribuem de igual forma para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Nós acreditamos, e por essa razão a escolha deste tema, que através dos JDC, existem muitas formas do professor garantir o máximo de rendimento na atividade que está a desenvolver. Como refere Mesquita (2002), os JDC são apresentados como um

instrumento de formação por excelência, permitindo que as competências, cognitivas, tático-técnicas e socio-afetivas sejam efetivamente desenvolvidas. Os JDC continuam a ser uma chave fundamental dos programas curriculares, mas será que a forma como são abordados não estará ultrapassada? Para Graça (2003), a forma como os JDC são abordados didaticamente nas aulas de EF continua a ser muito superficial e descontínua, e muito marcado pela fragmentação e pela inconsequência.

Todos chegamos facilmente à conclusão que esta é uma situação que leva a uma insatisfação e desinteresse, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, no processo de ensino aprendizagem. A procura por abordagens alternativas é o ponto fulcral da situação e por isso a razão da escolha pela apresentação deste tema neste evento formativo. Assim, a opção por este tema, foi baseada nos pressupostos justificativos que acabamos de apresentar e que seguramente foram no nosso ponto de vista adequados e direcionados para a área específica e público-alvo onde foram apresentados.

O planeamento de uma atividade deste âmbito e com envolvimento que pretendíamos dar, não foi uma tarefa fácil de concretizar. De acordo com Nunes (2005), o planeamento consiste na seleção dos objetivos da organização a médio e a longo prazo e na previsão dos recursos e estratégias de modo a alcançar esses objetivos. Tentamos seguir de forma criteriosa estes princípios estabelecendo um cronograma de todas as ações que seriam protagonizadas para a concretização deste evento. Importava numa primeira fase delinear datas, locais e preletores convidados.

Decidimos que a formação seria realizada no dia 11 de fevereiro de 2012 e que a escolha do local para a concretização da mesma seria a Escola Profissional Francisco Fernandes. Direcionado para o tema pretendido, queríamos de forma muito séria, profissional e competente, escolher os preletores que melhor se adequariam a este projeto. Esta não foi uma tarefa fácil, pois embora existissem algumas opções, não queríamos defraudar as nossas expectativas e por isso pretendíamos que os preletores presentes fossem elementos que já tivessem tido uma ação marcante nesta área de intervenção.

Naturalmente que procuramos algum suporte e conhecimento nos profissionais do departamento de EF da Universidade da Madeira, seguindo os seus conselhos, bem como pelo reconhecimento nacional e internacional que os formadores possuíam.

Assim, foram pesquisados os artigos escritos, os estudos efetuados e os trabalhos realizados, que estes três docentes que pretendíamos convidar tinham realizado. A escolha acabou por recair em três docentes: a professora Doutora Anna Volossovich (Universidade de Lisboa), o professor Amândio Graça (Universidade do Porto) e o Prof. Pedro Sequeira (Universidade de Rio Maior). Os três docentes com várias intervenções nesta área reuniam as condições consideradas como as ideais para o que se pretendia.

Foram convidados e desde logo o convite foi aceite. O processo de preparação inerente a este evento foi realmente complicado, nomeadamente, a procura de patrocínios, o conseguir parcerias para que a minimização dos custos fosse efetivamente concretizado, alojamentos e viagens, foram no período preparatório os aspetos mais marcantes em termos de trabalho.

As competências profissionais de cada um dos estagiários que foram postas em prática no desenvolvimento de cada ação, possibilitaram de forma clara que a dinamização deste evento formativo tivesse atingido, na nossa opinião, um patamar de excelência, fato confirmado pela adesão em termos de participação. Estavam inscritos para esta formação, 101 participantes. Naturalmente que o fato desta ser uma formação com um tema ajustado às necessidades formativas dos docentes da nossa área profissional e ter sido validada por parte da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, foram aspetos que contribuiu para a participação deste elevado número de participantes.

A realização do evento foi composta por quatro momentos fundamentais. No primeiro momento, que designaremos como abertura, foi nossa intenção fazer uma ligação formal com a Escola e Universidade através do convite endereçado aos seus representantes para que tivessem presentes e marcassem através de um ato protocolar de discurso a abertura do evento. Estiveram naturalmente presentes, o Presidente do Conselho Executivo da Escola 2º e 3º Ciclo Dr. Brazão de Castro e o Coordenador Científico do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira. No entanto, e porque consideramos que embora esta fosse uma organização de caráter formativo diferente, e porque estamos em processo de EP e envolvimento com os alunos, faria todo o sentido podermos contar com a presença de alguns alunos, através do seu envolvimento nos aspetos de ordem logística, quer na abertura do evento. Este foi notoriamente um dos aspetos marcado pela diferença, uma vez que a abertura

do evento, foi realizada através de uma coreografia dançada pelos alunos das nossas turmas.

A primeira intervenção desta formação foi efetuada pelo grupo de estágio. Apresentámos um estudo efetuado no contexto escolar relativamente à motivação dos alunos para as aulas de EF. Como refere Moreno, Dezan, Duarte & Schwart (2006), qualquer comportamento humano ou animal, é estabelecido pela motivação, considerando desta forma que, “a motivação é o combustível de toda a ação humana”. É essencial que a motivação para a prática da EF, esteja presente na vida dos nossos alunos, uma vez que, cada vez mais a promoção de estilos de vidas saudáveis, são fatores fundamentais na nossa intervenção. Como questiona Marques (2004), que atividades devemos propor aos jovens de forma que consigamos garantir os níveis de motivação e gosto pelas atividades para que estes aumentem as possibilidades de prática regular? Aqui, o docente assume-se como um dos pilares fundamentais neste tipo de ação.

Foi utilizado um questionário (Anexo 8), que tinha como objetivo verificar alguns aspetos que consideramos importantes para perceber as práticas pedagógicas aplicadas pelos professores de EF (3º ciclo e secundário) nos JDC. Desta forma, o questionário pretendia verificar o nível de conhecimento dos diferentes modelos adotados, quais os meios e métodos utilizados e a forma como são desenvolvidos nas aulas por parte dos docentes, no ensino dos JDC. Assim, foram inquiridos 67 professores de EF, onde 27 lecionam 3º ciclo e 40 o Secundário, todos pertencentes a escolas do concelho do Funchal.

Torna-se, por isso importante, explorar aqueles que são os modelos de ensino mais utilizados pelos docentes. A preocupação de verificarmos se a forma de atuação do docente influencia o gosto pela prática da EF, foi de igual modo, um dos nossos âmbitos do estudo. Segundo Metzler (2000), a seleção e utilização do modelo de ensino adaptado ao pretendido pode levar-nos sempre para o ensino efetivo. Torna-se por isso cada vez mais importante, que os docentes efetuem uma análise reflexiva sobre a sua intervenção. Constatamos nesta investigação, no que diz respeito aos modelos de ensino mais utilizados, que o Modelo Técnico e o Global são os de maior conhecimento dos docentes, seguindo-se o Modelo Ecológico, o TGFU, Modelo Desenvolvimental. Os modelos surgem de uma forma coerente e intencional, de maneira direcionada às ideias mais fragmentárias de estratégias, procedimentos e habilidades. Metzler (2000),

citado por Graça (2008), refere que a noção de modelo é um avanço relativamente às ideias concedidas de método, estratégia e estilo de ensino, uma vez que, permite dar uma perspetiva mais compreensiva e absoluta do processo de ensino.

Por fim, consideramos que os modelos de ensino, podem ser uma ferramenta útil para o combate, do problema da crescente desmotivação dos alunos, para a prática de EF, embora não seja esta a forma de resolver totalmente o problema. O tema desta ação procurou de forma geral, fornecer um conjunto de ferramentas aos docentes, para o ensino dos JDC. Relativamente a esta temática, indo mais precisamente ao encontro das intervenções dos preletores, consideramos que todas apresentaram um nível de qualidade elevada. Tentámos reunir, com as apresentações efetuadas pelos preletores, a informação que achamos mais positiva para a abordagem desta temática.

Os docentes convidados apresentaram três temas. O primeiro, referia-se “A utilização dos mundos virtuais na formação dos professores de Educação Física”, apresentado pelo professor Pedro Sequeira, o segundo, “Os Fundamentos e pré-requisitos para o ensino do jogo de andebol. A avaliação dos praticantes em contexto de jogo”, cujo preletor foi a Professora Anna Volossovitch e por último, “Modelos de Ensino nos Jogos Desportivos”, onde o orador foi o professor Amândio Graça.

De uma forma geral e após ter sido realizada uma avaliação (respondida por questionário) por parte dos diversos participantes, este evento formativo foi classificado entre o bom e o muito bom. Perante o interesse manifestado por todos os quanto marcaram presença, ficamos convictos que este foi um momento marcado pela qualidade, onde os objetivos foram alcançados e a informação transmitida foi ao encontro das pretensões de todos. Este problema, da forma de atuação por parte dos docentes de EF perante os JDC tem sido ao longo dos anos marcado por algumas intervenções. Como refere Mesquita (2000), o ensino dos JDC tem sido perspetivado e abordado de diferentes formas ao longo dos anos. Temos assistido a uma mudança gradual de perspetivas e formas de atuação mais moleculares (com incidência na aprendizagem da técnica), para abordagens mais holísticas (com incidência na aprendizagem da tática, técnica e compreensão do jogo).

Os modelos tradicionais de abordagem dos JDC são cada vez mais maçadores, pois a aprendizagem de elementos técnicos da modalidade assume um papel mais ativo em detrimento dos aspetos relacionados com os conteúdos táticos (Graça, 2003). O mesmo autor refere ainda que os resultados desta forma de atuação são pouco

animadores, sendo que os alunos apresentam pouca evolução na execução técnica das modalidades, perdendo uma clara orientação a cerca do jogo. Nos dias de hoje existe uma quantidade elevada de abordagens no ensino dos jogos. Como refere Mesquita e Graça (2009), a convergência de abordagem no ensino dos jogos é inquestionável existindo um elemento comum a todos eles, a preocupação de posicionar o aluno como sendo um construtor ativo das suas aprendizagens.

Os JDC ocupam uma grande parte dos programas de EF, pois não só despertam um interesse nos alunos como possibilitam o desenvolvimento da atenção, antecipação, tomada de decisão e respostas rápidas. Desta forma os JDC comportam objetivos de desenvolvimento motor e formação corporal, mas também englobam o desenvolvimento de competências cognitivas de grande valor pedagógico.

Naturalmente que o professor mais eficaz será aquele que reunirá o conhecimento mais indicado das várias formas de atuação no processo de ensino. Contemplar no seu conhecimento, os vários modelos de ensino existentes para a abordagem JDC, familiarizando-se com a sua forma de aplicação, será um ponto de partida fundamental para atuação no terreno.

Logicamente que as questões relacionadas com os objetivos, domínio da aprendizagem, características dos alunos e conteúdos, serão fatores a ter sempre em consideração. Uma referência fica: existem vantagens na utilização de modelos de ensino diversificados na EF. Evitar métodos conservadores e potenciar de forma coerente o processo de ensino dos JDC para que o ensino se torne mais eficaz, será um problema que cabe a cada um de nós resolver. Este será com toda a certeza o propósito mais marcante de toda a atividade formativa inerente a este evento.

6.2. Atividade de Natureza Científico Pedagógica Individual

A Atividade de Natureza Científico Pedagógica Individual é um dos parâmetros presentes nas linhas orientadoras no EP, que deve ser cumprido pelo professor estagiário. Numa primeira fase deste processo interessava delinear, por que moldes recairia a escolha da nossa intervenção neste processo.

Desta forma, após um primeiro reconhecimento sobre o estabelecimento de ensino em que realizava o estágio, e da primeira reunião com o grupo de EF, deparei-me com a constatação, que era de todo desconhecido. O Andebol, modalidade que admiro e que tenho afinidade profissional, não se encontrava contemplada no planeamento nas matérias previstas para abordagem na escola. Assim, uma vez que esta modalidade não estava referenciada na planificação, quer a médio, quer a longo prazo, pelo grupo de EF, as hipóteses de demonstrar as potencialidades formativas que esta acarreta, era o desafio que pretendia ver cumprido. Deste modo, o primeiro passo estava dado relativamente à escolha do tema: “O Andebol no Contexto Escolar”.

A possibilidade de conseguir demonstrar o potencial nesta matéria, de modo a que a mesma se encontrasse numa situação de igualdade em relação a outras, foi o ponto de partida para a elaboração deste trabalho. De acordo com Trichés (2010), o Andebol proporciona a aquisição de habilidades motoras fundamentais no processo de socialização da criança, assim como, o desenvolvimento das capacidades motoras.

A organização da atividade obedeceu a três fases distintas: uma primeira de planeamento, uma fase de realização e uma fase de balanço. Estes são aspetos fundamentais e que deveremos ter sempre em consideração em organizações deste âmbito, pois como refere Almada, Peixoto, Roquette, & Tavares (1994), “planear e prever para poder não só prover, a tempo, os meios e os instrumentos, mas também para poder programar as ações que possibilitem o desenvolvimento de estratégias com uma intencionalidade” (p. 1) são aspetos fundamentais no planeamento para o sucesso. Assim, esta atividade foi prevista e concretizada no dia 25 de janeiro de 2012. Para a concretização desta atividade, foram estipulados os seguintes objetivos: (1) proporcionar aos professores sugestões metodológicas de rentabilização dos recursos disponíveis para o ensino do andebol e (2) incentivar uma reflexão sobre as condições necessárias para a abordagem do Andebol na Escola.

Em relação ao processo de divulgação, este caracterizou-se por uma comunicação oficial interna, visto que esta atividade tinha como destinatários os professores do grupo de EF, da própria escola. Foi igualmente elaborado um cartaz, utilizado o correio eletrónico e realizada uma reunião com o grupo de EF da escola, como forma de divulgação da ação. De igual forma, foram enviados convites aos alunos da Licenciatura de Educação Física e Desporto, assim como, aos colegas de Mestrado.

Esta formação acarretava uma enorme responsabilidade, pois pretendia demonstrar que a sua abordagem no contexto escolar onde estávamos inseridos era realmente possível. Potencializar o processo de ensino aprendizagem no Andebol, num ambiente onde os recursos existentes não se encontram num patamar de exigência adequados para a sua abordagem, não deve de ser um pretexto que impeça o professor de EF de ensinar o Andebol. O conhecimento específico de uma modalidade permite de forma eficaz perceber como o seu ensino pode ser estruturado. Neste sentido, sabe-se que o Andebol, enquanto jogo desportivo coletivo, de cooperação/oposição, sendo jogado num espaço comum, assim como num ambiente de estabilidade e incerteza, origina por parte dos professores constantes adaptações e tomadas de decisões (Prudente, 2007).

Tal como refere Menezes, Sousa & Braga (2011), a imprevisibilidade dos JDC é um fator predominante que está diretamente relacionado com o grau de complexidade das situações às quais os jogadores estão submetidos e, consequentemente, às diversas possibilidades que esses jogadores têm para a resolução das mesmas. O mesmo autor reforça que este carácter imprevisível é, muitas vezes, ignorado pelos professores, quando adotam práticas reducionistas e fragmentadas no ensino do Andebol. Neste sentido, produzir o ensino à execução de meros gestos técnicos parece limitar as capacidades percetivas dos alunos.

De acordo com Bunker et Thorpe (1982) citado por Garganta (2006), a abordagem da técnica de forma isolada da tática, tem um transfer diminuto para situações de jogo. Na perspetiva tático-técnica do ensino do jogo, existe a necessidade de promover a inteligência tática, através de situações complexas que proporcionem a reflexão e interpretação do jogo. Deste modo, a lógica interna do jogo deverá estar presente ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos JDC, pois integra os aspetos regulamentares da modalidade, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, assim como do desenrolar de ações entre os jogadores (Menezes et. al., 2011).

A utilização do jogo enquanto ferramenta pedagógica privilegia o domínio social, através da constante interação que é necessária entre os jogadores, e o domínio cognitivo, através da permanente necessidade de resolver problemas de ordem tático-técnica. Neste sentido, a primazia da dimensão estratégico-tática do jogo está inerente à variabilidade do contexto, assim como da incerteza das situações de aprendizagem,

apelando, predominantemente aos alunos, as capacidades preceptivas e antecipativas (Ribeiro & Volossovitch, 2008).

Segundo Ribeiro & Volossovitch (2008) o Andebol, abordado nas aulas de EF, deve ser pedagogicamente modificado, incluindo a redução do campo e do número de jogadores. Assim, os espaços existentes e o apetrechamento didático-pedagógico nas escolas não devem ser considerados como impedimentos absolutos para lecionação de uma modalidade, pois devido à conjuntura atual, é cada vez mais importante que o professor seja capaz de se adaptar e rentabilizar as condições existentes.

Na escola somos confrontados diariamente com dificuldades de várias, que podem ser fatores limitativos no nosso trabalho. Referimo-nos aos recursos materiais disponíveis, que não sendo os ideais, permitem-nos desde que queiramos, uma transformação e adequação às nossas necessidades.

A capacidade de intervenção e adaptação em contextos diversificados deverá implicar por parte dos docentes espírito de iniciativa, capacidade de tomar decisões (em situações difíceis e instáveis), e capacidade de adaptação. A relação com outras instituições desportivas que permitam interações e troca de recursos que sejam facilitadores do processo, terão uma importância significativa na conjugação de interesses e valores para o desenvolvimento do aluno em formação. Tal como refere Zamberlan (2007) os exercícios selecionados pelo professor deverão ter em consideração as condições materiais e espaciais (instalações) que se tem à disposição.

A defesa de que o ensino do Andebol deve ser feito através do jogo, teve como base o fator da motivação que pode ser aliada a este método de ensino, que na sua abordagem pode seguir três formas de atuação: jogo reduzido, condicionado e formal.

Atendendo aos pressupostos metodológicos implícitos ao ensino desta modalidade na escola, importa analisar os conteúdos preconizados nos PNEF. As estratégias preconizadas por estes referenciais vão ao encontro das metodologias discutidas, já que privilegiam a abordagem da modalidade através do jogo. Quanto aos objetivos específicos, verificamos que a aprendizagem do jogo formal de andebol inicia-se somente no 7º ano, e que estes, quer para o 8º, quer para o 9º ano, são praticamente idênticos, surgindo apenas a marcação de controlo e de vigilância como novidade neste último ano. Não encontramos referências quanto à defesa zonal e dos objetivos específicos para o guarda-redes.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem deverá garantir a eficácia, a existência de referenciais é fundamental para a definição dos objetivos, que orientem a seleção dos meios e métodos mais apropriados para os alcançar (Garganta, 2006). Neste sentido, consideramos que para desenvolver os objetivos presentes no PNEF poderemos recorrer as diversas sequências metodológicas.

Segundo Volossovitch (2011), nas aulas de EF a modalidade de andebol pode seguir uma orientação de instrução com recurso aos jogos pré-desportivos (JPD), exercícios, jogo didaticamente modificado e jogo formal.

A aplicação de JPD(s) nas aulas de EF podem seguir variadíssimas modificações estruturais, (espaço, número de jogadores, tamanho das balizas), e algumas adaptações regulamentares (proibição de utilização do drible, passe não pode ser executado para o jogador de quem recebemos a bola, etc.). No entanto, a escolha do JPD deve fundamentar-se nas exigências da própria modalidade, não permitindo uma diminuição da velocidade no desenrolar de qualquer ação, sempre com utilização da bola e de forma que proporcione uma variabilidade de ações aos participantes que se enquadrem com a sua aprendizagem.

A sugestão de utilização dos JPD como uma forma de ensino da modalidade, consegue simplificar a nossa ação em termos de utilização de instalações desportivas. Não são necessárias instalações ou materiais específicos, é necessário sim, uma adaptação (e os JPD contemplam um elevado número de variantes), cujo objetivo que se pretende alcançar dos PNEF, esteja de acordo com a estrutura material que a escola onde estamos inseridos dispõe para as aulas de EF.

A qualidade da intervenção do professor influencia a evolução dos alunos, o seu gosto pela modalidade, bem como contribui para um ambiente favorável das aulas. Tal como refere Garganta (2006), além das metodologias e dos princípios adotados, a busca do gosto pela aula e pelo jogo deve ser uma das principais preocupações, pois poderá comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem.

A descoberta de cenários que permitam os alunos evoluírem deverá ser uma preocupação dos docentes que se encontram no processo de ensino-aprendizagem. A estratégia montada e a forma de administrar a atividade desportiva “deixará” marcas mais ou menos permanentes nos alunos envolvidos no processo. Numa lógica de qualidade formativa a integração de processos criativos e adequados à realidade

existente no âmbito escolar, terá de ser sempre numa vertente de potencialização da qualidade do ensino. O apetrechamento desportivo escolar existente não parece colocar entraves para um ensino adequado do andebol, assim como, os conteúdos referenciais constantes dos PNEF.

O ensino do andebol através da compreensão do jogo parece ser uma premissa que devemos seguir. Consideramos que a utilização dos JPD em primeiro lugar, o jogo didaticamente modificado em segundo, e o jogo formal por último, constituem uma forma adequada para o ensino do andebol. Parece-nos por isso, que esta forma de ensino da modalidade se adapta convenientemente às diferentes realidades estruturais existentes nas escolas da Região Autónoma da Madeira.

7. Considerações Finais

Acabámos este EP após um ano letivo repleto de vivências e experiências, que com certeza, irão fazer parte da minha vida para sempre. Finalmente, consegui exercer a profissão que sempre desejei, de uma forma adequada em termos de formação académica, numa realidade recheada de momentos inesquecíveis. Confesso que não foi fácil, desde a ansiedade inicial, até ao árduo trabalho que somos sujeitos, todos estes momentos foram para mim, motivo de aprendizagem e de grande reflexão. Serei mais um dos muitos, a que o futuro a Deus pertence, mas uma certeza fica: o meu desenvolvimento enquanto profissional na área é uma realidade.

A ideia do professor entusiasta, interessado, com prazer pelo ensino e por ensinar foi sempre o meu princípio de atuação. Durante este ano profissional adquiri saberes e competências fundamentais ao exercício da minha profissão. Encontro-me claramente por dentro das várias áreas de conhecimento da formação profissional e do planeamento. Hoje, sinto-me satisfeito, não só por ter terminado uma fase importantíssima da minha vida, mas porque me sinto mais rico em termos de aprendizagem. Acredito que como sempre me foi ensinado, o desporto é um meio de transformação do homem, mas para mim, os últimos cinco anos da formação académica foram o meu meio de transformação. Tenho plena consciência que a profissão que pretendo exercer não termina com a conclusão deste processo. O professor deverá estar atento e acompanhar a evolução, por que esta é uma profissão que se constrói durante toda a vida. Tendo esta perspetiva, irei continuar a investir na minha formação, atualizando-me sempre (conhecimento das modalidades mais recentes) e pretendo estar aberto à inovação e evolução, para que os meus conhecimentos sejam constantemente atualizados.

Para concluir, gostaria de referir que o ano de EP foi extenuante e intensivo, mas extremamente profícuo nas relações interpessoais. O trabalho árduo, esforço e rigor estiveram sempre presentes e foram o lema deste ano. Considero que o sucesso alcançado não teria sido possível sem o excelente ambiente vivido dentro do núcleo de estágio onde me encontro inserido, grupo este, extraordinariamente coeso, onde a amizade e a similaridade de métodos, objetivos e formas de atuação entre nós foi uma constante. A terminar, assumo o compromisso de procurar todos os dias dar o melhor pela minha profissão.

8. Sugestões/Propostas Futuras

Muito do que é ensinado hoje em dia, nas aulas de EF, gira muito em torno dos JDC. Como refere Graça (2003), os JDC precisam de um tratamento didático que consiga minimizar o grau de complexidade e dificuldade para que a sua aprendizagem não seja posta em causa. Desta forma, consideramos que no futuro seria pertinente que, os docentes da nossa área olhassem para os modelos de ensino existentes e que pudessem adequar à sua realidade. Consideramos que a renovação das formas de atuação no ensino da EF e dos Jogos Desportivos poderá passar muito, primeiro pelo conhecimento, e depois pela utilização prática dos modelos de ensino existentes.

Como refere Graça (2004), a presença ou não de qualquer matéria no currículo escolar é quase sempre determinada pelo seu valor educativo e pelos benefícios que esta poderá proporcionar à melhoria da vida das pessoas e da sociedade. Sugiro que sejam dadas outras oportunidades aos alunos, e a primeira mudança deverá ser feita pela aceitação pela abordagem de outro tipo de matéria que o próprio PNEF contempla, e que nós, muitas vezes, privamos os alunos de passar por essas experiências. Estamos demasiado presos ao tradicional.

No planeamento do grupo de EF relativamente à distribuição dos espaços, existe uma variável importante a considerar. O número de alunos por turma deverá ser ajustado, o quanto mais possível, ao espaço distribuído. É de evitar situações de uma turma de 22 alunos estar a utilizar um espaço de 20mx20m, enquanto uma turma de 6 alunos se encontrar num espaço de 40mx20m.

A promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos. O estudo de caracterização da turma, a tentativa de perceber os alunos, muitas vezes pode ser a chave do sucesso no processo ensino-aprendizagem.

A manutenção organizada de atividades extracurriculares, que vá ao encontro das motivações e interesses dos alunos, poderá ser um caminho para aumentar os níveis de prática desportiva desta geração cada vez mais “presa à cadeira”. Ao longo do estágio o nosso núcleo deu vários exemplos de que este tipo de atividade, quando bem planeada pode ter resultados práticos.

9. Bibliografia

- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspectiva do orientador de Estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almada, F., Peixoto, C., Roquette, J., & Tavares, G. (1994). *Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas - 4 Análise do Contexto - A Prospetiva nas Actividades Desportivas*. Lisboa: Ciências do Desporto Edições FMH.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Almeida, M. (2010). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Didáctica Educação Física e Desporto I, Desportos da Natureza. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Almeida, G. & Rogatto, G. (2007). Efeitos do método pliométrico de treinamento sobre a força explosiva, agilidade e velocidade de deslocamento de jogadores de futsal. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, 1(2), 23-28.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R., (2008). Mestrado em Educação–Tecnologia Educativa. Unidade Curricular de Métodos de Investigação em Educação. Universidade do Minho. Retirado a 11 de março de 2012 do website: <http://grupo4te.com.sapo.pt/>.
- Baltazar, J. (1999). Documento de apoio para Acções de Formação de praticantes de Orientação. Federação Portuguesa de Orientação. Retirado a 05 de abril de 2012 do website: http://www.fpo.pt/manuais/doc_apoio_form_pratic/Doc_apoioform_pratic.html.
- Bastos, F., Krug, H. & Tomazzetti, C. (2004). Investigação-ação e formação de professores: estratégias articuladoras da prática formativa. Retirado a 7 de julho de 2012 do website: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a8.htm>.

- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Paris: Editions Vigot.
- Betti, M. & Zuliani, L. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de directrizes Pedagógicas. Estadual Paulista pedagógicas. Universidade Estadual Paulista. Retirado a 10 de agosto de 2012 do website: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1363/1065>.
- Bento, J. (1998). *Planeamento em Avaliação em Educação Física. Cultura Física*. Lisboa: Livros Horizonte. pp. 39-45.
- Bento, J. (1992). Ideias para a actualização do conceito de prática de Educação Física do ensino na escola. In Revista Horizonte, vol. VIII, nº 47.
- Berge, Y. (1976). *Viver o seu corpo – para uma pedagogia do movimento* (1º Edição). Lisboa: Biblioteca Nova Pedagogia.
- Bernardes, E. (2006). Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história. Retirado a 14 de julho de 2012 de website: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/47ElizabethBernardes.pdf>.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigações, Prática. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. pp. 7-58.
- Carvalho, A. (1985). Corrida de orientação – Desporto e aventura na natureza. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, 5(I), 152-155.
- Cipriano, M., Costa, A. & Pinheiro, V. (2009). O jogo condicionado como meio de ensino fundamental na iniciação ao basquetebol. *Revista de Desporto e Actividade Física*, 2(1).
- Chiminazzo, J. (2008). Esporte de raquete na escola: uma possibilidade de trabalho. Retirado a 18 de dezembro 2011 do website: <http://www.cdof.com.br/tenis5.htm>.
- Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como atividade lúdica e educacional*. (Dissertação não publicada). Dissertação de Monografia apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Couto, A. (2010). Os Jogos Competitivos nas aulas de Educação Física Escolar - situações de jogo, situações em jogo. Monografia de Licenciatura em Educação

- Física. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Acedido a 07 de julho de 2012 em: http://www.kinein.ufsc.br/edit03/OS%20JOGOS%20COMPETITIVOS%20NS%20AULAS%20DE%20EF%20ESCOLAR_%20Ana%20Luiza%20A%20Couto.
- Cooper Institute for Aerobic Research (2002). *Fitnessgram – Manual de aplicação de testes* (3ª Edição). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gomes, M. (2009). *A influência da liderança na participação dos pais no contexto pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Retirado da biblioteca digital da Universidade da Madeira: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/144/1/MestradoLilianaGomes.pdf>.
- Gouveia, E. (2010). Didática Específica de Ginástica. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Direção-Geral de Formação Vocacional (2004). Programa de Educação Física – Cursos Profissionais de Nível Secundário. Ministério da Educação.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In Houston, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.
- Fernando, C. (2010). Apontamentos das aulas de Didática da Educação Física e Desporto IV. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Ferreira, J. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. Retirado da Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior. Retirado a 12 de julho de 2012 do website: http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.html.
- Figueira, M. (2008). A dança na escola: educação do corpo expressivo. *FDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 127. Retirado a 8 de agosto de 2012 do website: <http://www.efdeportes.com/efd127/a-danca-na-escola-educacao-do-corpo-expressivo.htm>

- Friedmann, A. (1995). Jogos Tradicionais. . Retirado a 12 de Abril de 2012 de website:: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Kishimoto, M. (1993). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação* (6ª Edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. *Revista Movimento*. 8, 19-27.
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In Graça, A. & Oliveira, J. (eds), *O Ensino dos Jogos Coletivos*. Porto: Edições CEJD FCDEF-UP.
- Garganta, J. (2004). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça, A. & Oliveira, J. (eds.), *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: FCDEF-UP, Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, pp. 11-25.
- Garganta, J. (2006). Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol. In Go Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp.313-326.
- Gomes, M. (2009). *A influência da liderança na participação dos pais no contexto pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Retirado da Biblioteca Digital da Universidade da Madeira: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/144/1/MestradoLilianaGomes.pdf>,
- Graça, A. (2003). Para uma renovação das concepções de ensino dos jogos desportivos colectivos na escola. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira e S. Saranga (eds.), *Actividade Física e Desporto: Fundamentos e contextos* (pp 177-188): Universidade Pedagógica de Moçambique e Universidade do Porto.
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In Tavares, F., Graça, A. , Garganta, J. & Mesquita, I. (eds.). *Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos*. Porto.
- Graça, A. (2004). O desporto na escola: Enquadramento da prática. In A. Gaya, A. Marques & G. Tani (Eds.), *Desporto para Crianças e Jovem*. Porto Alegre: UFRGS, pp. 23-31.

- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslim, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- INE (2011). Censos 2011- Resultados provisórios. Retirado a 12 de julho de 2012 do website: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- Januário, C. (1996) *Do pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Edições Almedina. pp. 91-125.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Junior, N. (2006). O ensino do voleibol. *Revista Digital EFDeportes* (92). Retirado a 24 de Setembro de 2011 do website: <http://www.efdeportes.com/efd92/voleibol.htm>
- Kishimoto, M. (1993). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. (6ª Edição). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Laranjinha, A. (2010). Manual de Ténis na Escola. Federação Portuguesa de Ténis. Retirado a 05 de julho de 2012 do website: http://www.tenis.pt/images/stories/pdf/DespEscolar/manual_ensino_secundario.pdf.
- Lopes, H. (2010). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular de Didática Educação Física e Desporto I, Desportos de Combate. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Lopes, H. (2009). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Pedagogia do Desporto. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Lopes, H. (2010). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular de Didática Educação Física e Desporto III, Atletismo. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

- Marques, A. (2004) Fazer competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação. In: Gaya, A., Marques, A., Tani, G. (Orgs.) Desporto para crianças e jovens. Razões e Finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Marques, C. & Iora, J. (2009). Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. *Revista Movimento*.15(2), 103-118.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.
- Martins, E.F. (1997). *Os jogos Tradicionais e Aprendizagem Motora*. (Dissertação de Monografia não publicada).Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Guarda, Guarda.
- Mathias, V. & Metzner, A. (2007). O plano de aula sob a ótica dos profissionais de Educação Física no ensino não-formal. *Revista Fafibe*, 3, 32-37.
- Matthiesen, S. & Calvo, A. (2004). Atletismo se aprende na escola: oficinas pedagógicas. Retirado a 08 de janeiro de 2012 do website: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/atletismoficinas.pdf>.
- Menezes, R., Sousa, M. & Braga, J. (2011). Processo de Ensino-Aprendizagem-Treinamento de Handebol para a Categoria Mirim em Instituições Não-Formais de Ensino: Concepções e Metodologias. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 9(2), 49-69.
- Mesquita, I. (2000). Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J.Garganta (Ed.) *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 73-90). Porto: FCDEF-UP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos. In Mesquita, I., & Graça, A. (eds), *Cultura e contemporaneidade na educação física e desporto. E agora?* (pp. 133-139). Porto: Coleção Prata da Casa (edição especial).

- Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009), *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Moreno, R., Dezan, F., Duarte, L. & Schwart, G. (2006). Persuasão e motivação: interveniências na atividade física e no esporte. *Revista Digital EFDeportes*, 103. Retirado a 12 de julho do website: <http://www.efdeportes.com/efd103/motivacao.htm>.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade da Educação - Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nunes, P. (2005). Conceito de Planeamento. Retirado a 24 de Março de 2012 do website: http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/gestao/04con_planeamento.htm.
- Oliveira, I & Santos, S. (2008). Atletismo Escolar: Uma proposta de utilização no planeamento anual da 5ª série do ensino fundamental. Retirado a 08 de julho de 2012 do website: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1836-8>.
- Ornelas, R. (2010). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Didática da Educação Física e Desporto I, Desportos de Raquete. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Piéron, M. (1988). Enseignement des Activités Physiques et Sportives – Observation et Recherches. Liège : Universiteires de Liège A.S.B.L.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pereira, A. & Alves, M. (2006). Trabalho de pliometria e sua influência na saída dos atletas de natação. Retirado a 12 de julho de 2012 do website: <http://www.infortreino.com/component/jdownloads/summary/15-treino-da-forca/353-trabalho-de-pliometria-e-sua-influencia-na-saida-dos-atletas-de-natacao>.

- Pinto, J. & Cunha, F. (1998). O ténis como alternativa no currículo escolar para crianças entre 8 e 12 anos. Retirado a 25 de Outubro de 2011 do website: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART04.pdf.
- Ponte, J. (2006) Estudos de caso em educação matemática. Retirado a 11 de março de 2012 de website: <http://grupo4te.com.sapo.pt/referencias.html>.
- Projeto Curricular de Escola (2011). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Retirado a 19 de novembro de 2011 do website: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=mXu8bc8R cH8%3d&tabid=5147&mid=9516>.
- Projeto Educativo de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Retirado a 19 de junho de 2011 do website: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Cl0Wyd2eD4o%3d&tabid=5147&mid=9516>.
- Prudente, J. (2006). *Análise da performance táctico-técnica no Andebol de alto nível – Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial* (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira, Funchal.
- Prudente, J. (2010). A Observação e o processo de treino desportivo – Importância e papel da observação no processo de treino. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Prudente, J. & Pereira, B. (2010). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Didáctica Educação Física e Desporto II, Jogos Desportivos Coletivos. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1. O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. Lisboa: FMH-Edições.
- Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2008). *Andebol 2. Ensino do jogo dos 11 aos 14 anos*. Lisboa: FMH-Edições.
- Rodrigues, G. (2003). A avaliação na Educação Física Escolar: Caminhos e Contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11-12.

- Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In Rosado, A., Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto*. (pp. 9-17). Lisboa: FMH edições.
- Ruiz, V. & Oliveira, M. (2005). A Dimensão Afetiva da Ação Pedagógica. *Educação. Ver. Ped*, 01(03). pp 5-11.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviços de Edições.
- Sarmiento, P., Rodrigues, M., Varela, I. & Guerra, H. (1995). O processo de Observação em Contexto Desportivo. A relação entre a observação e algumas variáveis de natureza psicológica. *Psicologia – Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 1-2, 55-71.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação. Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Sebastião, L. & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso. *Revista Pensar a prática*. 12 (3), 1-12.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield: Palo Alto.
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education*. In Barrette, G., Feingold R., Rees C., Piéron M. (eds) *Myths; models and methods in sport pedagogy*. Champaign: Human Kinetics; pp. 79-85
- Silva, S. (2009). A dança: sentidos e significados. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 139. Retirado a 16 de Dezembro de 2011 do website: <http://www.efdeportes.com/efd139/a-danca-sentidos-e-significados.htm>.
- Silva, T., Gonçalves, K. & Araújo, M. (2011). Jogos Tradicionais Infantis: Revivendo o passado e brincando no presente. Retirado a 14 de abril de 2012 de website

- :<http://www.educacaoofisica.com.br/biblioteca/jogos-tradicionais-infantis-revivendo-o-pasado-e-brincando-no-presente.pdf>.
- Soares, J. & Antunes, H. (2011). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar. Trabalho não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Sousa, J. (2010). Supervisão Pedagógica: O papel do orientador/O papel do Estagiário. Vila Real. Relatório de Estágio Profissional. Dissertação de Mestrado do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. pp. 3. Retirado a 11 de julho de 2012 do website: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/516/1/msc_jgamsousa.pdf.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Trichês, P. & Trichês, J. (2010). Handebol: importância do esporte na escola. Retirado a 20 de março de 2012 do website: <http://www.efdeportes.com/efd148/handebol-importancia-do-esporte-na-escola.htm>.
- Utsumi, L. (2006). É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar? Retirado a 7 de julho de 2012 do website: http://intranet.fia.edu.br/acesso_site/fia/academos/revista2/7.pdf.
- Vlasowicz, C. & Peixoto, J. (2004). Conhecimentos Conceituais e procedimentos na Educação Física Escolar: A Importância atribuída pelo aluno. *Revista Mackenzie de Educação Física e Desporto*, 3 (3). pp. 63-76..
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Volossovitch, A. (2011). O Ensino do Andebol na Escola. Trabalho não publicado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Zamberlan, E. (2007). Handebol – Metodologia do Ensino e Treinamento do Handebol (Exercícios Técnicos e Técnico/Tático). Relatório de Projeto de Pesquisa em Ensino. Universidade Estadual de Londrina. Retirado a 16 de Dezembro de

2011 do website: [http:// www.uel.br/ cefe/des/handebol/ documentos/relatorio_ppeg.pdf](http://www.uel.br/cefe/des/handebol/documentos/relatorio_ppeg.pdf).

Anexos

Anexo 1 – Critérios da Avaliação Diagnóstica Voleibol**Critérios da Avaliação Diagnóstica Individual**

	Serviço
Nível	Critérios
5	Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção
4	Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona intencional
3	Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola no campo adversário
2	Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), tendo dificuldades em colocar a bola no campo adversário
1	Não consegue efetuar o serviço por baixo ou por cima (tipo ténis)

	Receção
Nível	Critérios
5	Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa escolher e realizar o passe, o remate ou amorti, de acordo com o posicionamento da outra equipa.
4	Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola para o companheiro em situação de passador, tendo dificuldades em colocá-la por alto.
3	Recebe o serviço em manchete, mas tem dificuldades em direcionar o passe para o companheiro em situação de passador.
2	Recebe o serviço em manchete, mas não consegue direcionar o passe para os companheiros
1	Não consegue receber o serviço em manchete

	Passe
Nível	Critérios
5	Na situação de passador, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passe colocado, remate ou amorti se tem condições vantajosas (surpresa ou desequilíbrio da outra equipa),
4	Na situação de passador, posiciona-se corretamente para passar a bola a um companheiro, porém o passe não é realizado nas melhores condições
3	Na situação de passador, sente dificuldades em encontrar o posicionamento correto para passar a bola a um companheiro, tendo igualmente imensas dificuldades na realização do passe.
2	Na situação de passador, não se posiciona corretamente, denotando dificuldades na realização do passe
1	Na situação de passador, não se posiciona corretamente, não conseguindo efetuar o passe.

Ataque	
Nível	Critérios
5	Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização (ou que a exijam), remata, passa colocado ou faz amorti, para um espaço vazio, de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajetória da bola.
4	Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização (ou que a exijam), remata, passa colocado ou faz amorti, para o campo adversário, independentemente do posicionamento da outra equipa e da trajetória da bola.
3	Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização (ou que a exijam), sente imensas dificuldades na realização do remate, passe ou amorti, para um espaço vazio, de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajetória da bola.
2	Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização (ou que a exijam), sente dificuldades na realização do remate, passe ou amorti, para o campo adversário.
1	Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização (ou que a exijam), não conseguem finalizar.

Leitura de jogo/cobertura/proteção do ataque	
Nível	Critérios
5	Ao remate da sua equipa, se é o jogador mais avançado, aproxima-se da posição do jogador que finalizou, assumindo uma atitude defensiva, colaborando com os companheiros na proteção ao ataque.
4	Ao remate da sua equipa, se é o jogador mais avançado, aproxima-se da posição do jogador que finalizou, assumindo uma atitude defensiva, mas sente dificuldades na colaboração com os companheiros na proteção ao ataque.
3	Ao remate da sua equipa, se é o jogador mais avançado, aproxima-se da posição do jogador que finalizou, assumindo uma atitude defensiva, mas não colabora com os companheiros na proteção ao ataque.
2	Ao remate da sua equipa, se é o jogador mais avançado, aproxima-se da posição do jogador que finalizou, porém não assume uma atitude defensiva, nem colabora com os companheiros na proteção ao ataque.
1	Ao remate da sua equipa, se é o jogador mais avançado, não se aproxima da posição do jogador que finalizou, não assume uma atitude defensiva, nem colabora com os companheiros na proteção ao ataque.

Defesa - Comunicação e Posicionamento	
Nível	Critérios
5	Na defesa (próximo da zona da queda da bola), avisa os companheiros e posiciona-se para, de acordo com a trajetória da bola, executar um passe ou manchete, dando continuidade às ações da sua equipa.
4	Na defesa (próximo da zona da queda da bola), avisa os companheiros mas posiciona-se de uma forma incorreta relativamente à trajetória da bola, executar um passe ou manchete, dando com dificuldade continuidade às ações da sua equipa.

3	Na defesa (próximo da zona da queda da bola), não avisa os companheiros mas posiciona-se para, de acordo com a trajetória da bola, executar um passe ou manchete, dando continuidade às ações da sua equipa.
2	Na defesa (próximo da zona da queda da bola), avisa os companheiros mas não posiciona-se de forma correta para, de acordo com a trajetória da bola, executar um passe ou manchete, não dando continuidade às ações da sua equipa.
1	Na defesa (próximo da zona da queda da bola), não avisa os companheiros nem posiciona-se para, de acordo com a trajetória da bola, executar um passe ou manchete, não dando continuidade às ações da sua equipa.

Defesa/Bloco	
Nível	Critérios
5	Ao ataque da equipa adversária (em remate), executa o bloco individual, procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, coordenando o tempo de salto com o tempo de remate do adversário.
4	Ao ataque da equipa adversária (em remate), executa o bloco individual, procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, mas sente dificuldades na coordenação do tempo de salto com o tempo de remate do adversário.
3	Ao ataque da equipa adversária (em remate), tenta executar o bloco individual, procurando impedir qu a bola transponha a rede para o seu campo, mas não coordena o tempo de salto com o tempo de remate do adversário.
2	Ao ataque da equipa adversária (em remate), não executa o bloco individual, mas procura acompanhar o tempo de remate do adversário.
1	Ao ataque da equipa adversária (em remate), não executa o bloco individual,

Atitude Defensiva	
Nível	Critérios
5	Durante o bloco da sua equipa, desloca-se em atitude defensiva protegendo a ação do companheiro, de acordo com a sua posição e o local do remate.
4	Durante o bloco da sua equipa, apresenta dificuldades no deslocamento em atitude defensiva, protegendo no entanto a ação do companheiro, de acordo com a sua posição e o local do remate.
3	Durante o bloco da sua equipa, sente dificuldades no deslocamento defensivo e apresenta algumas falhas na proteção à ação do companheiro.
2	Durante o bloco da sua equipa, sente dificuldades no deslocamento em atitude defensiva, desprotegendo a ação do companheiro.
1	Durante o bloco da sua equipa, não desloca-se em atitude defensiva.

Anexo 2 – Critérios Avaliação Diagnóstica JDC

	Jogo Espontâneo (N1)	Jogo Intencional (N2)	Jogo Estruturado (N3)	Jogo elaborado (N4)
<u>Ocupação do Espaço</u>	O aluno ocupa o espaço apenas em função da bola, existindo predominantemente situações de aglomeração.	O aluno ocupa o espaço em função dos colegas e adversários.	O aluno realiza uma ocupação racional do espaço.	O aluno realiza uma ocupação estratégica do espaço.
<u>Progressão no Terreno</u>	O aluno progride no terreno em função da bola.	O aluno progride no terreno em função do alvo.	O aluno progride em função dos colegas, adversários, bola e alvo.	O aluno progride de forma estratégica no terreno.
<u>Domínio da Bola</u>	O aluno perde constantemente a bola, revelando um insuficiente domínio.	O aluno perde algumas vezes a bola, revelando um domínio instável.	O aluno apresenta um domínio estável da bola.	O aluno apresenta um domínio estável e criativo da bola.
<u>Ações de cooperação</u>	O aluno não coopera com os colegas.	O aluno coopera com os colegas apenas quando se encontra perto da ação, revelando uma cooperação “oportunista” intermitente.	O aluno coopera de forma consciente com os colegas, permitindo a criação de situações táticas no jogo.	O aluno coopera de forma automática e subconsciente.

(Adaptado de Garganta, 1985)

Anexo 3 – Plano de aula com reflexão

Escola 2ª e 3ª Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



UD: Voleibol	Aula n.º: 1 e 2 de 10	Ano/Turma: 11º coz	Professor Estagiário: Marco Willems	Orientador: Mestre Ricardo Oliveira
N.º Alunos: 7	Data: 27-09-11	Duração: 90'	Local: Campo 2	Material: 7 bolas, 1 rede, 2 postes e ficha de registo

Objetivos Gerais: Avaliação diagnóstica da Unidade Didática de Voleibol

PA	Conteúdo	Obj. Específicos	Objetivos Operacionais / Estratégias	Esquemas	Tempos	
					TA	TE
Inicial	Definir os grupos	Responsáveis pela montagem e arrumação do material.	Grupo 1: Diogo / João / Jones / Paulo Grupo 2: Rafael / Roberto / Tiago		0'	10'
	Apresentação da UD Voleibol	Expor as competências que se espera que os alunos adquiram no final da UD Preenchimento de uma ficha de avaliação de conhecimento.				5'
	Aquecimento	Ativar os principais grupos musculares	3x4 em meio-campo: o objetivo é marcar gol colocando-se dentro da beliza adversária. Não se pode ser tocado no meio campo ofensivo, mas se tal ocorre deve-se permanecer imóvel até que um colega da mesma equipa o "salve".			
Fundamental	Avaliação Diagnóstica (Observação Direta)	Que o aluno seja capaz de coordenar as ações com o colega para sustentar a bola no ar (situação 1x1 de cooperação).	Utilização de folha de registo específicos. Exercício 1: Situação de 1x1 de cooperação Aos pares, os alunos dispõem-se frente a frente separados pela rede de voleibol e realizem jogo 1x1 em situação de cooperação, utilizando o passe de frente (toque de dedos) e a manchete. Iniciar o jogo através de toque de dedos. Obrigatoriedade de utilização de 2 toques por equipa. Contar o número de vezes que a bola passe a rede.		15'	10'
		Que os alunos realizem recepção e o passe no contexto de jogo.	Exercício 2: 4x3 espaço reduzido: Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 m de altura: Cooperar com o companheiro para manter a bola no ar e enviá-la para o outro lado da rede. Obrigatoriedade de utilização de 2 toques por equipa			10'
		Que os alunos realizem serviço por baixo, recepção, passe e ataque no contexto de jogo.	Exercício 3: 4x3 espaço reduzido: Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 m de altura: Serve por baixo. Como receptor, desloca-se para receber a bola e posiciona-se para enviar. Obrigatoriedade de utilização de 2 toques por equipa			10'
		Que os alunos realizem serviço por baixo, recepção, passe e remate.	Exercício 4 – 4x3 espaço reduzido: Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 m de altura: Obrigatoriedade de utilização dos 3 toques por equipa (deslocar-se para receber, posicionar-se para passar, preparar-se para finalizar.			10'



Fundamental		O aluno realiza serviço por baixo, recepção, passe e remate com um colega.	Exercício 5 – 4x3 espaço reduzido: Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 m de altura: Jogo livre.		55'	15'
Final	Retorno à calma Considerações Finais - Objetivos da Aula	Retorno à calma. Definição do grito de turma	Alongamentos indicados pelo Professor. Os alunos distribuídos em 1/2 campo. Esclarecimento das dúvidas dos alunos e informação dos conteúdos da próxima aula.		70'	10'
					80'	

* 15 minutos cedidos para a higiene pessoal dos alunos.

Observações: Responsável pela colocação/arrumação do material: Grupo 1

Reflexão da aula

PARTE MOTORA

O início da aula foi dedicado verificação de presenças. Para além dos princípios e normas de funcionamento que já tinham sido referidas na aula de apresentação, achei necessário expor quais os princípios fundamentais para o sucesso deste ano letivo. Assim, o empenho, a dedicação, a disciplina e o esforço seriam aspetos que, enquanto professor iria valorizar.

Após esta introdução inicial, processou-se a avaliação diagnóstica de acordo com aquilo que estava previamente planeado. Embora tivesse elaborado uma folha de registo para apontar se os alunos conseguiam ou não executar os aspetos que me propus a observar, não me foi difícil fazer uma avaliação individual. E isto, devido ao fato da turma ser extremamente reduzida (sete alunos), o que facilitou esta mesma avaliação. Percebi rapidamente que não existia um nível de dificuldade significativo e por isso com alguma rapidez interpretavam e executam o que lhes era apresentado. Neste contexto julgo ser conveniente adotar o Nível Elementar, contrariamente ao que diz o Programa dos Cursos Profissionais, que aconselha o Nível Introdutório. De qualquer maneira e de modo a não precipitar, como filmei a aula, com mais calma e após o visionamento da mesma, tomarei a decisão mais acertada.

PARTE COGNITIVA

A reflexão feita na parte motora não pode ser dissociada da parte cognitiva ajudando a perceber o nível que os alunos se encontram em termos cognitivos. Parecem-me alunos capazes de interpretar de forma fácil o que lhes é solicitado no decorrer das aulas, não existindo grandes dificuldades de perceção, do que lhes é pedido para executar. Tentei utilizar um vocabulário simples e direcionado aos alunos, de forma a que não fosse perdido muito



tempo, por exemplo em transições (exercício, para exercício) e como era uma aula de avaliação diagnóstica, não fui muito interventivo, tendo unicamente observado para posteriormente conseguir adequar as minhas intervenções ao nível que se apresentam. Percebi que não existia um nível de dificuldade significativo e por isso com alguma rapidez interpretavam e executam o que lhe era apresentado. O preenchimento da ficha no final da aula sobre os conhecimentos sobre o módulo abordado (voleibol) também me ajudou a ficar com esta percepção da turma.

PARTE ATITUDES/VALORES

A este nível o processo tomou-se mais complicado, pois comportamentos menos próprios e adequados a uma “sala” de aula acabaram por surgir. Parece-me que existe por parte de alguns elementos da turma uma incapacidade de poderem lidar, quer com o insucesso, quer com contatos corporais inerentes aos exercícios que são propostos. A competitividade no decorrer dos exercícios foi uma das estratégias utilizadas e pensadas para que possa existir uma maior entrega e participação ativa por parte dos alunos. Em determinado momento deparei-me com incorreções de comportamento associadas ao não saber competir sem conseguir alcançar a vitória. Por serem alunos com uma idade mais elevada do que normalmente estaríamos habituados, a minha intervenção teve um sentido de imposição do respeito mas também de conseguir manter um clima agradável entre alunos e alunos e professor e alunos. As regras foram lançadas, os alunos terão de ser enquadrados dentro do processo e para isso serão criadas estratégias preventivas para antever que situações destas não se repitam.

Considerações Finais

Confesso que as expectativas criadas em redor desta aula eram elevadas, pois passados tantos anos de ter mantido este contacto, voltei para o local de trabalho, onde me sinto bem, motivado e realizado. Organizei esta minha primeira presença como professor no presente ano letivo de forma muito particular. Primeira preocupação o cumprimento integral dos horários, pontualidade e assiduidade terão de ser a imagem do professor perante os seus alunos. Cheguei cedo (antes do toque). Iniciei a aula aplicando as estratégias delineadas para a aula em termos de organização. As tarefas e os objetivos foram apresentados, com a sensação de boa receção por parte dos alunos, sendo que a aula se desenvolveu de acordo com o que estava previsto, nestes dois parâmetros.

Anexo 4 – Ficha de Registo Observação das aulas

Dimensões	Categorias	1	2	3	4
Gestão e Organização Inicial	Pontualidade				
	Início da atividade				
	Local de reunião				
Informação Inicial	Apresentação dos objetivos				
	Relação com as aulas anteriores				
	Definição dos objetivos da aula				
Qualidade da Informação	Linguagem clara e concisa				
	Velocidade de exposição				
	Terminologia adequada				
	Pertinência da informação				
	Domínio da matéria				
Aquecimento	Duração de preleção				
	Adequação da duração				
	Progressão em Intensidade				
Organização e gestão da turma antes da prática	Adequação aos conteúdos a serem abordados				
	Combinação/recordação de sinais				
	Velocidade de organização da turma				
	Composição de grupos				
	Colaboração na organização				
Demonstração	Reforço da velocidade de organização				
	Adequação do modelo				
	Posição dos alunos				
	Identificação das componentes críticas				
	Reforço positivo ao(s) Modelo(s)				
Valor das atividades propostas	Relação objetivo/conteúdos/meios				
	Relação volume/intensidade				
	Duração relativa de cada exercício				
	Duração e natureza das pausas				
	Grau de dificuldade dos exercícios				
Controlo ativo da prática dos alunos	Lógica de progressão				
	Visão geral da classe				
	Circulação pelo espaço				
	Atenção constante à prática				
	Interações positivas				
Correção das execuções motoras	Entusiasmo				
	Utilização do Nome dos alunos				
	Frequência de Fb				
	Especificidade do Fb				
Organização e Gestão da turma em prática	Relação aprovativos/desaprovativos				
	Valor/adequação aos erros				
	Número de episódios de organização				
	Duração dos tempos e organização				
Informação Final	Equilíbrio e utilização do espaço				
	Revisão dos conteúdos				
	Extensão dos conteúdos				
Organização e gestão da turma no final	Projeção dos conteúdos da próxima aula				
	Arrumação do material				
	Velocidade de arrumação				
Avaliação global	Adequação do plano de aula/aula				
	Duração relativa das partes				
	Valoração das aulas pelos alunos				

Anexo 5 - Questionário Caracterização da Turma



Núcleo de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário
Universidade da Madeira
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque
Ano Letivo 2011/2012

Questionário de Caracterização da Turma

Este questionário visa recolher informações sobre os alunos da turma, com o objetivo de proceder à sua caracterização, de modo a obter um maior conhecimento dos alunos em particular e da turma em si, contribuindo para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

As respostas a estas questões são confidenciais, ou seja, apenas o professor terá acesso, por isso deverão ser respondidas de forma individual e sincera.

Instruções: Nas questões de Sim ou Não colocar apenas um x na resposta. Nas questões que se pede para escolher duas ou mais opções por ordem de preferência deves colocar o número 1 para a primeira preferência e o número 2 para a segunda preferência e assim sucessivamente.

Agradecemos desde já a tua colaboração.

1. VIDA ESCOLAR

1.1. Há quantos anos frequentas esta escola? _____

1.2. Transitaste de ano? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.3. Porque frequentas a escola? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Gosto de aprender.....☐

Para conviver com os colegas.....☐

É necessário para preparar o futuro.....☐

Sou obrigado pelos meus pais.....☐

Quero tirar um curso depois do 9º ano.....☐

Gosto do ambiente escolar, é divertido.....☐

Outras.....☐ Quais? _____

1.4. Gostas da tua escola? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.4.1. Se não, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Por causa dos colegas.....☐

Por causa dos professores.....☐

Por causa da matéria das aulas.....☐

Por causa dos espaços e instalações da escola.....☐

Outras.....☐ Quais? _____

1.4.2. Se sim, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Por causa dos colegas.....☐

Por causa dos professores.....☐

Porque gosto da matéria das aulas.....☐

Por causa dos espaços e instalações da escola.....☐

Porque gosto do convívio com os colegas.....☐

Por causa da possibilidade de fazer novos amigos.....☐

Por causa dos tempos livres.....☐

Porque gosto de aprender.....☐

Porque gosto das actividades extracurriculares.....☐

Outras.....☐ Quais? _____

1.5. Gostas da tua turma? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.5.1. Se não, porquê? _____

1.6. Consideras que a tua turma é disciplinada? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.6.1. Porquê? _____

1.7. Achas que existe um espírito de interajuda na turma? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.7.1. Se não, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Porque existem "grupinhos" ☐

Porque todos querem ser o melhor..... ☐

Porque há colegas colocados à parte ☐

Porque há colegas que não se falam..... ☐

Porque há colegas que gozam dos outros..... ☐

Porque há conflitos entre colegas..... ☐

Outras..... ☐ Quais? _____

1.8. Quais são as características que consideras mais importantes num bom professor? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Pontualidade ☐

Competência ☐

Organização..... ☐

Disponibilidade ☐

Compreensão..... ☐

Simpatia..... ☐

Assiduidade ☐

Exigência ☐

Outras..... ☐ Quais? _____

1.9. Quais são as 3 disciplinas que mais gostas? (coloca por ordem de preferência)

1) _____

2) _____

3) _____

1.5.1. Porquê? (assinala com x apenas duas opções)

Porque gosto da matéria(s) ☐

Porque gosto do(a) professor(a) ☐

Porque as aulas são interessantes ☐

Porque são mais fáceis ☐

Porque tenho boas notas ☐

Outra ☐ Qual? _____

1.10. Quais são as 3 disciplinas que menos gostas? (coloca por ordem de preferência)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

1.11.1. Porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

- Porque as aulas são aborrecidas ☐
- Porque a matéria é mais difícil ☐
- Porque não gosto do professor(a) ☐
- Porque tenho mais dificuldades ☐
- Porque tenho más notas ☐
- Outra ☐ Qual? _____

1.11. O que mais gostas no trabalho realizado nas aulas? (escolhe três opções por ordem de preferência)

- Que o professor seja o único a participar ☐
- Que o professor deixe os alunos participar ☐
- Trabalhar individualmente ☐
- Trabalhar em grupo ☐
- Que o professor tenha em conta os interesses dos alunos ☐
- Que o professor respeite os níveis de aprendizagem de cada aluno ☐
- Utilização de meios audiovisuais/TIC ☐
- Outra ☐ Qual? _____

1.12. O que achas da(s) matéria(s) lecionada(s) nas aulas? (assinala com x duas opções)

- Pouco interessante ☐
- Pouco útil ☐
- Desmotivante ☐
- Interessante ☐
- Bastante útil ☐
- Motivante ☐
- Desatualizada ☐
- Ajustada à vida real ☐
- Outra ☐ Qual? _____

1.13. Quais são as razões para sentires dificuldades nas matérias abordadas nas aulas? (assinala com um x apenas três opções)

- Não levas o material necessário para as aulas ☐
- Tens dificuldade em compreender a explicação do professor ☐
- As matérias da aula são muito difíceis ☐
- Os assuntos são tratados com demasiada rapidez ☐
- Os professores não são capazes de ensinar ☐
- Dedicas pouco tempo ao estudo ☐
- Os colegas da turma perturbam o bom funcionamento da aula ☐
- És pouco organizado ☐
- Tens pouco interesse por algumas matérias ☐
- Outra ☐ Qual? _____

1.14. Com que frequência estudas? (assinala com x apenas uma opção)

- Todos os dias.....☐
- Mais de 3 dias por semana.....☐
- Menos de 3 dias por semana.....☐
- Apenas na véspera dos testes.....☐
- Outro.....☐ Qual?

1.15. Quanto tempo dedicas ao estudo? (assinala com x apenas uma opção)

- Menos de 2 horas por semana.....☐
- Entre 2 a 4 horas por semana.....☐
- Mais de 4 horas por semana.....☐

1.16. Onde costumavas estudar? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

- Na escola na biblioteca.....☐
- Na escola na sala multidisciplinar.....☐
- Em casa na cozinha.....☐
- Em casa na sala.....☐
- Em casa no quarto.....☐
- Outro.....☐ Qual?

1.17. Em que altura do dia preferes estudar? (assinala com x apenas uma opção)

- Manhã.....☐
- Tarde.....☐
- Noite.....☐

1.18. Como preferes estudar? (assinala com x apenas uma opção)

- Sozinho.....☐
- Com um(a) colega.....☐
- Em grupo.....☐

1.19. Tens computador em casa? (assinala com x apenas uma opção)

- Não ☐ Sim ☐

1.20. Tens internet em casa? (assinala com x apenas uma opção)

- Não ☐ Sim ☐

1.20.1. Se sim, utilizas a internet para te ajudar nos estudos? (assinala com x apenas uma opção)

- Não ☐ Sim ☐

1.20.2. Que outras utilidades dás á internet? (escolhe três opções por ordem de preferência)

- Conversar com amigos (msn, skype).....☐
- Pesquisar trabalhos.....☐
- Ler jornais online.....☐
- Utilização do email.....☐
- Jogar em rede com amigos.....☐
- Navegar por sites como hi5, facebook.....☐
- Outros.....☐ Quais?

1.21. Tens aulas de apoio (dentro ou fora da escola) de alguma(s) disciplina(s)? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.21.1. Se sim, quais? _____

1.22. Quem te apoia e incentiva nos estudos? (assinala com x apenas uma opção)

Pai ☐

Mãe..... ☐

Irmãos..... ☐

Outros ☐ Quem? _____

1.23. O teu Encarregado de Educação costuma reunir-se com o Diretor de Turma? (assinala com x apenas uma opção)

Raramente ☐

Uma vez por mês ☐

Só para receber as notas..... ☐

Apenas quando é convocado para comparecer ☐

Outro ☐

1.24. Quais são os aspectos que consideras mais importantes para teres sucesso escolar? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Estudar com antecedência..... ☐

Tirar todas as dúvidas ☐

Dormir bem ☐

Bom apoio familiar ☐

Estar motivado(a) para aprender..... ☐

Ser pontual/assíduo ☐

Acompanhar a matéria com regularidade ☐

Professores competentes ☐

Colegas interessados em aprender ☐

Outro ☐ Quais? _____

Anexo 6 – Ficha de Registo de Avaliação Final de Ginástica

Nº		Nome		Rolamento à Frente Pernas Afastadas						Rolamento à Frente Saltado						Rolamento à Retaguarda Engrupado						Pino de Braço			
				Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente	Forne impulso dos membros inferiores	Apoio das mãos longe do apoio dos pés	Membros inferiores estendidos, afastam-se só no final do movimento	Flexão de tronco à frente para permitir a recolha dos m. s., efectuada "por dentro" dos m. s. afastados	TOTAL	Pequeno salto e chamada a pés juntos	Pequeno voo terminando com a colocação dos m. s. à largura dos ombros no solo	Após contacto com o solo, queixo ao peito, flexão progressiva dos m. s.	Mantenção dos m. s. em extensão durante o voo e enrolamento progressivo sobre a coluna	Saída de pé com os m. s. em extensão e m. s. em elevação superior e em equilíbrio	TOTAL	Flexão do tronco sobre os membros inferiores e o queixo sobre o tronco	Mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente	Mantenção do corpo bem flexado sobre si próprio durante o enrolamento	Recolha efectiva das mãos no solo de forma a passar a cabeça sem lateral e extensão dos membros inferiores	TOTAL	Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados e virados para a frente	Cabeça levantada, olhar dirigido para a frente	Membros superiores em extensão completa	Compor em completo alinhamento e em tonicidade	
1		Diogo Rodrigues	S	S	I	I	S	16,00	S	S	S	I	S	18,00	S	S	N	I	12,50	I	I	N	N		
2		João Azevedo	S	N	S	I	I	12,00	S	I	I	I	N	10,00	I	S	N	I	10,00	S	I	N	N		
3		Paulo Marques	S	S	S	I	S	18,00	S	S	I	I	I	14,00	S	S	I	N	12,50	S	I	S	I		
4		Rafael Serrão	S	I	S	S	S	18,00	S	S	S	I	I	16,00	S	I	S	I	15,00	S	S	I	I		
5		Roberto Vieira	S	S	S	S	S	20,00	S	S	S	S	I	18,00	S	S	S	I	17,50	S	S	S	N		
6		Tiago Neves	S	S	S	I	S	18,00	S	S	S	S	S	20,00	S	S	I	S	17,50	S	S	S	I		

Legenda:

Realiza com perfeição	S	Valor total
Realiza com imperfeição	I	Valor total / 2
Não Realiza	N	Valor total igual a zero

s		Roda							Avião					Ponte					Espargeta Frontal					Nota Final Total de Solo
		Flexão controlada dos membros superiores na fase do e movimento	TOTAL																					
		Elevação e passo do membro inferior que vai servir de impulso com elevação simultânea dos braços																						
		Erguimento da perna livre																						
		Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento																						
		Passagem do corpo e extensão pela vertical dos braços																						
		Grande afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem pelo apoio invertido																						
		Tonicidade geral do corpo, boa fixação da zona da bacia																						
		TOTAL																						
		Membros inferiores em completa extensão																						
		Grande afastamento de membros inferiores																						
		Ligeira inclinação do tronco à frente																						
		Atitude: cabeça levantada, olhar em frente, tonicidade geral elevada																						
		TOTAL																						
		Membros superiores e inferiores em extensão completa																						
		Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente																						
		Elevação significativa da bacia																						
		Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas e, com isso, forçar a colocação dos ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo																						
		TOTAL																						
		Extensão completa dos membros inferiores																						
		Grande afastamento dos membros inferiores à interior posterior ao corpo																						
		Atitude: tronco direito, cabeça levantada, olhar em frente, braços estendidos para baixo ou em elevação superior e tonicidade geral elevada.																						
		TOTAL																						
N	4,00	N	I	I	I	I	I	8,3	S	S	S	I	17,50	S	S	S	I	17,50	I	S	S	16,7	13,81	
N	6,00	N	N	I	I	I	I	6,7	S	I	I	I	12,50	I	S	I	I	12,50	I	I	I	10,0	9,96	
N	12,00	S	I	I	I	S	I	13,3	S	I	S	I	15,00	S	I	I	I	12,50	I	I	I	10,0	13,41	
N	12,00	I	I	S	S	I	S	15,0	S	I	S	I	15,00	S	I	S	I	15,00	I	I	I	10,0	14,50	
I	14,00	I	S	S	I	S	I	15,0	S	I	S	I	15,00	S	S	I	I	15,00	I	I	I	10,0	15,56	
S	18,00	S	S	S	I	I	S	16,7	S	S	I	S	17,50	S	I	S	I	15,00	I	I	S	13,3	17,00	

SEQUÊNCIA			
Execução correta dos elementos de ligação	Fluidez dos movimentos e da sua ligação	Ocupação do espaço (tápete)	Nota total da Sequência
I	S	I	13,3
I	I	I	10,0
I	S	I	13,3
I	S	I	13,3
S	S	I	16,7
S	S	I	16,7

Anexo 7 – Folheto Informativo

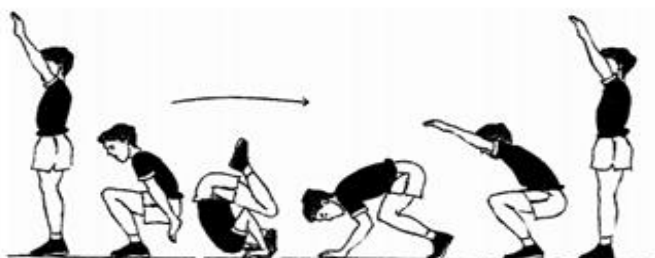
Cambalhota à frente engrupada



Componentes críticas:

- ✓ Colocação das mãos à largura dos ombros com os dedos orientados para a frente e com os M.S. em extensão;
- ✓ Queixo junto ao peito e colocação da linha dos ombros no colchão;
- ✓ Impulsão dos M.I. com flexão dos M.S.;
- ✓ Enrolamento progressivo sobre a coluna, mantendo o corpo engrupado;
- ✓ Manutenção dos pés e joelhos unidos;
- ✓ Saída com os M.I. em extensão e M.S. em elevação superior

Cambalhota à retaguarda engrupada



Componentes críticas:

- ✓ Pés juntos e MI unidos;
- ✓ Queixo junto ao peito;
- ✓ MS flectidos com as mãos ao lado da cabeça voltadas para cima e cotovelos à largura dos ombros;
- ✓ Desequilíbrio para trás com rolamento progressivo (MI unidos e flectidos);
- ✓ Repulsão dos MS;
- ✓ Saída de pé com os M.I. ligeiramente flectidos e M.S em elevação superior e em equilíbrio;

Anexo 8 – Questionário Ação Coletiva

1. Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>		2. Grau de ensino que leciona: 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/>	
<p>“À semelhança de qualquer matéria complexa e exigente, os jogos desportivos carecem de um tratamento didático que, ao reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade às atuais possibilidades dos alunos, permite viabilizar a sua aprendizagem” (Graça <i>et. al</i>, 2003). O presente questionário tem como objetivo aferir sobre as práticas pedagógicas inerentes à abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos dos professores de Educação Física do 3º ciclo e secundário das escolas do concelho do Funchal. Os dados recolhidos servirão como base para um estudo a realizar pelo núcleo de estágio da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, na temática atrás referida. Desde já agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário e informamos que será salvaguardada a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato do respondente.</p>			
3. Idade: 3.1 Menos de 25 anos <input type="checkbox"/> 3.2 De 25 a 30 anos <input type="checkbox"/> 3.3 De 31 a 36 anos <input type="checkbox"/> 3.4 De 37 a 42 anos <input type="checkbox"/> 3.5 De 43 a 48 anos <input type="checkbox"/> 3.6 De 49 a 54 anos <input type="checkbox"/> 3.7 Mais de 54 anos <input type="checkbox"/>	4. Tempo de serviço 4.1 Menos de 5 anos <input type="checkbox"/> 4.2 De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> 4.3 De 11 a 16 anos <input type="checkbox"/> 4.4 De 17 a 22 anos <input type="checkbox"/> 4.5 De 23 a 28 anos <input type="checkbox"/> 4.6 De 29 a 34 anos <input type="checkbox"/> 4.7 Mais de 34 anos <input type="checkbox"/>	5. Habilitações académicas 5.1 Doutoramento <input type="checkbox"/> 5.2 Mestrado <input type="checkbox"/> 5.3 Licenciatura <input type="checkbox"/> 5.4 Bacharelato <input type="checkbox"/> 5.5 Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____	6. Situação profissional 6.1 Q.E.N. Def <input type="checkbox"/> 6.2 Q.Z.Ped. <input type="checkbox"/> 6.3 Contratado <input type="checkbox"/> 6.4 Estagiário <input type="checkbox"/>

7. Mencione assinalando com uma cruz (X), o seu nível de conhecimento em relação aos seguintes modelos de ensino, para abordar os jogos desportivos coletivos (JDC):				
Modelos	Nenhum	Razoável	Bom	Muito Bom
7.1 Modelo Técnico ou Tradicional (ensino baseado na aquisição das habilidades técnicas; decomposição do jogo iniciando pela técnica)				
7.2 Modelo Global (utilização do jogo formal para a aprendizagem da fase tático-técnica)				
7.3 Modelo Ecológico (utilização de situações particulares e contextualizadas para a aprendizagem da fase tático-técnica)				
7.4 Modelo de Ensino para a Compreensão - TGfU (Bunker e Thorpe)				
7.5 Modelo de Ensino da Educação Desportiva (Siedentop)				
7.6 Modelo Desenvolvimental (Rink)				
7.7 Modelo de Ensino de Competências nos Jogos de Invasão (Munsch e Mertens)				

8. Na organização das suas aulas adota algum modelo de ensino específico, quando aborda as matérias dos JDC?
8.1 Sim <input type="checkbox"/>
8.1.1. Qual(ais)? _____
8.1.2. Porquê? _____

9. Quando leciona os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) quais os aspetos que privilegia:

- 9.1 Os técnicos ☐
- 9.2 Os Táticos-estratégicos ☐
- 9.3 Ambos ☐
- 9.4 Outro(s) ☐ Qual(ais)? _____

10. Que meios de ensino utiliza com maior frequência nas suas aulas? (escolha até três opções e enumera-as por ordem de prioridade em que o 1 corresponde à sua primeira escolha e o 2 à sua segunda escolha e o 3 à sua terceira escolha).

- 10.3 Jogos pré-desportivos (oposição, interceção, perseguição) ☐
- 10.4 Exercícios gerais ☐
- 10.5 Exercícios específicos/Exercícios critério (de 1 x 1, 2x1, 2x2) ☐
- 10.6 Exercícios competitivos ☐
- 10.7 Jogos reduzidos (3X3, 4x4, 5x5) ☐
- 10.8 Jogo com condicionamento ☐
- 10.9 Jogo formal ☐
- 10.10 Outro(s). Qual(ais)? _____ ☐

11. Após a seleção dos conteúdos de que forma os aborda nas suas aulas?

- 11.1 Aborda isoladamente as ações técnicas analíticas para posteriormente aplicá-las no jogo formal ☐
- 11.2 Aborda isoladamente as ações técnicas, complementado com situações jogo ☐
- 11.3 Aborda as ações tático-técnicas em situações de jogo reduzido ☐
- 11.4 Aborda o jogo decompondo-o em ações técnicas hierarquizadas ☐
- 11.5 Aborda o jogo decompondo-o em unidades funcionais de complexidade crescente ☐
- 11.6 Aborda as ações tático-técnicas recorrendo ao jogo formal ☐
- 11.7 Outra(s).Qual(ais)? ☐
- _____

12. Relativamente à avaliação da prestação motora dos alunos:

12.1 Que meios utiliza?12.1.1 Apenas situações de técnica isoladas ☐12.1.2 Apenas situações de jogo ☐12.1.3 Situações de técnica e de jogo ☐**12.2 Que técnicas de observação utiliza?**12.2.1 Observação direta sem registo ☐12.2.2 Observação direta com registo de ocorrências ☐12.2.3 Observação direta com “checklist” ☐12.2.4 Observação direta com escalas de apreciação ☐12.2.5 Observação diferida ☐12.2.6 Outra(s) ☐ Qual(ais)? _____**12.3 Considera importante o recurso à filmagem?**12.3.1 Sim ☐ 12.3.2 Não ☐

12.3.3 Porquê?

Dificuldades encontradas:

Anexo 9 – Teste de Avaliação Sumativa



ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. EDUARDO BRAÇO DE CASTRO
Ano Letivo 2011/2012

Teste de Avaliação Sumativa – 9º2

Nome: _____ Nº: _____
Classificação: _____ Ass. Enc. De Educação: _____

Grupo I – Voleibol

1. Preencha os espaços em branco.

O Voleibol é um desporto _____, praticado por _____ equipas, que são compostas por _____ jogadores em jogo e _____ suplentes. Cada equipa pode no máximo dar _____ toques na bola para que esta ultrapasse a _____, mas cada jogador não pode dar mais de _____ toque seguido na bola. Cada jogada inicia-se com o _____ que pode ser realizado por _____ ou por _____.

2. Classifica as seguintes afirmações como **Verdadeiras (V)** ou **Falsas (F)**.

2.1 Vence um set a equipa que primeiro fizer 25 pontos, desde que tenha uma diferença de 2 pontos. _____

2.2 A rotação dos jogadores faz-se no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio. _____

2.3 Para conquistar o ponto, uma equipa não necessita de estar na posse do serviço. _____

2.4 As linhas laterais e finais não fazem parte do campo de voleibol logo, se a bola cair sobre uma dessas linhas do campo será considerada fora. _____

2.5 A bola pode ser tocada duas vezes consecutivas pelo mesmo jogador, desde que o primeiro toque seja no bloco. _____

2.6 O jogador que efetua o serviço encontra-se na zona 6. _____

2.7 O passador é o jogador que usa uma camisola diferente dos restantes companheiros. _____

Corrige as afirmações falsas (F):



ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. EDUARDO BRAZÃO DE CASTRO
Ano Letivo 2011/2012

3. Identifica os seguintes sinais do árbitro.







4. Identifica as seguintes ações tático-técnicas.







Grupo II – Basquetebol, Andebol e Futebol

1. Enumera 3 características comuns ao Basquetebol, Andebol e Futebol.

2. No Basquetebol existem 2 tipos de drible. Quais são e quando devem ser utilizados?



3. Na situação 2x1 (2 atacantes e 1 defensor), para passares a bola que tipo de passe utilizarias e porquê?



3.1 Depois do passe que ação deves realizar?

4. Relativamente ao **Basquetebol** assinala a opção correta, com uma cruz (x), para cada uma das questões que se segue.

4.1 Um jogador, ao fazer a receção da bola parado, pode seguidamente realizar:

- ☐ Três apoios e iniciar o drible antes do quarto apoio.
- ☐ Três apoios e lançá-la antes do quarto apoio.
- ☐ Dois apoios e passá-la antes do terceiro apoio.

4.2 O objetivo do jogo é:

- ☐ Introduzir a bola no cesto da equipa adversária.
- ☐ Evitar que a bola entre no cesto da equipa adversária.
- ☐ Ambas estão certas.

4.3 Quando o lançamento de campo é realizado dentro da linha de 6,25 metros, como finalização atacante:

- ☐ Vale 1 ponto.
- ☐ Vale 2 pontos.
- ☐ Vale 3 pontos.

4.4 Em situação de jogo, o drible deve ser utilizado, em especial:

- ☐ Quando se pode passar a bola.
- ☐ Quando se pode lançar a bola ou passá-la.
- ☐ Quando existe espaço livre.



ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. EDUARDO BRAZÃO DE CASTRO
Ano Letivo 2011/2012

5. Relativamente ao **Andebol** classifica as seguintes afirmações como **Verdadeiras (V)** ou **Falsas (F)**.

5.1 No jogo de Andebol não há limite para o número de substituições por jogo. _____

5.2 É permitido ficar com a bola na mão até 5 segundos consecutivos. _____

5.3 É considerada falta quando um jogador em função ofensiva ou defensiva entra na área de baliza, delimitada pela linha dos 6 metros. _____

5.4 O jogador na marcação do lançamento de linha lateral deve colocar um dos pés sobre a linha lateral e o outro fora do terreno de jogo. _____

5.5 No lançamento livre os defensores têm de estar a uma distância mínima de 3 metros do marcador. _____

5.6 O lançamento de baliza pode ser executado por qualquer jogador da equipa que ganhou o lançamento. _____

Corrige as afirmações falsas (F):

6. Relativamente ao **Futebol** assinala a opção correta, com uma cruz (x), para cada uma das questões que se segue.

6.1 Uma equipa de Futebol é constituída por:

- ☐ 11 Jogadores em campo e 7 suplentes.
- ☐ 7 Jogadores em campo e 7 suplentes.
- ☐ 11 Jogadores em campo e 5 suplentes.

6.2 Num jogo de Futebol pode-se realizar o máximo de:

- ☐ 2 substituições.
- ☐ 3 substituições.
- ☐ 5 substituições.

6.3 Quando o guarda-redes defende a bola e esta ultrapassa a linha de fundo é considerado:

- ☐ Canto para a equipa adversária.
- ☐ Pontapé de baliza.
- ☐ Livre direto.

BOM TRABALHO 😊

Anexo 10 – Cartaz da Atividade

Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



“I OLIMPIÁDAS BRAZÃO DE CASTRO” 2012



Local: Escola 2/3 Dr. Eduardo Brazão de Castro;
Data: 22 de Março de 2012 (14h-18h)

Destinatários:

- Alunos (2º e 3º ciclos);
- Professores;
- Funcionários;

Atividades:

- Desportivas, artísticas e de conhecimentos.

EQUIPAS DE 6 ELEMENTOS
(5 alunos + 1 prof. ou funcionário)

**INSCRIÇÕES ATÉ O DIA 17 DE
MARÇO 2012**
(através do site da Escola)

ORGANIZAÇÃO: Núcleo de Estágio de Educação Física

Anexo 11 – Planeamento Anual Turma 9º 2 Ano Letivo 2011/12

Setembro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D			Férias	2ª Feira → 45' 5ª Feira → 90'
				1	2	3	4			Férias	
	5	6	7	8	9	10	11			Férias	
	12	13	14	15	16	17	18				
	19	20	21	22	23	24	25	19	22	Apresentação e Aptidão Física - Fitnessgram	
	26	27	28	29	30			26	29	JDC (Campo 1) – Av. Inicial	Aula 1 e 2/3 de 6 Aula 1 e 2/3 de 31
Outubro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
						1	2				
	3	4	F	6	7	8	9	3	6	JDC (Campo 1)	Aula 4 e 5/6 de 31
	10	11	12	13	14	15	16	10	13	JDC (Campo 1)	Aula 7 e 8/9 de 31
	17	18	19	20	21	22	23	17	20	JDC (Campo 1)	Aula 10 e 11/12 de 31
	24	25	26	27	28	29	30	24	27	JDC (Campo 1)	Aula 13 e 14/15 de 31
	31							31		JDC (Campo 1)	Aula 16 de 31
Novembro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
		F	2	3	4	5	6		3	JDC (Campo 2)	Aula 17/18 de 31
	7	8	9	10	11	12	13	7	9	Dia do Basquetebol e do Madeirabol	JDC (Campo 2) Aula 19/20 de 31
	14	15	16	17	18	19	20	14	17	JDC (Campo 2)	Aula 21 e 22/23 de 31
	21	22	23	24	25	26	27	21	24	JDC (Campo 2)	Aula 24 e 25/26 de 31
	28	29	30					28		1º Teste (sala?)	Aula 27 de 31
Dezembro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
				F	2	3	4			JDC (Campo 2)	Aula 28 de 31
	5	6	7	F	9	10	11	5		JDC (Campo 2) – Av. Fim do 1º Período	Aula 29 e 30/31 de 31
	12	13	14	15	16	17	18	12	15	Férias Natal	
	19	20	21	22	23	24	N			Férias Natal	
	26	27	28	29	30	31					
Janeiro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
							F		5	Politemática 1 (Ginásio)	Aula 1/2 de 14
	2	3	4	5	6	7	8	9	12	Politemática 1 (Ginásio)	Aula 3 e 4/5 de 14
	9	10	11	12	13	14	15	16	19	Politemática 1 (Ginásio)	Aula 6 e 7/8 de 14
	16	17	18	19	20	21	22	23	26	Politemática 1 (Ginásio)	Aula 9 e 10/11 de 14
	23	24	25	26	27	28	29	30		Politemática 1 (Ginásio)	Aula 12 de 14
	30	31									
Fevereiro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
			1	2	3	4	5		2	Politemática 1 (Ginásio)	Aula 13/14 de 14
	6	7	8	9	10	11	12	6	7	Politemática 1 (Campo 1)	Aula 31 de 35
	13	14	15	16	17	18	19	13	14	Politemática 1 (Campo 1)	Aula 32 de 35
	20	F	22	23	24	25	26		23	Politemática 1 (Campo 1)	Aula 5/6 de 24
	27	28	29					27		Politemática 1 (Campo 1)	Aula 33 de 35
Março	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
				1	2	3	4		1	Politemática 1 (Campo 1)	Aula 7/8 de 24
	5	6	7	8	9	10	11	5	8	2º Teste / Politemática 1 (Campo 1)	Aula 9/10 de 24
	12	13	14	15	16	17	18	12	15	Politemática 1 (Campo 1)	Aula 34 de 34
	19	20	21	22	23	24	25	19	22	Politemática 1 (Campo 1)	Aula 35 de 34
	26	27	28	29	30	31				Férias da Páscoa	23 Dia do Voleibol
Abril	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
							1			Férias da Páscoa	19 Desporto Escolar
	2	3	4	5	F	7	P		12	Politemática 2 (Campo 2)	Aula 15/16 de 24
	9	10	11	12	13	14	15	16		Politemática 2 (Campo 2)	Aula 1 de 8
	16	17	18	19	20	21	22	23	26	Politemática 2 (Campo 2)	Aula 2 de 8 / Aula 17/18 de 24
	23	24	F	26	27	28	29	30		Politemática 2 (Campo 2)	Aula 3 de 8
	30										
Maio	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D				
		F	2	3	4	5	6		3	Politemática 2 (Campo 2)	Dia do Futsal
	7	8	9	10	11	12	13	7	10	Politemática 2 (Campo 2)	Aula 19/20 de 24
	14	15	16	17	18	19	20	14	17	Politemática 2 (Campo 2)	Aula 4 de 8 / Aula 21/22 de 24
	21	22	23	24	25	26	27	21	24	Politemática 2 (Campo 2)	Aula 5 de 8 / Aula 23/24 de 24
	28	29	30	31				28	31	Politemática 2 (Campo 2)	Aula 6/7 de 8 Aula 8 de 8 / Aula 4/5 de 6
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	

4

Politemática 2 (Campo 2)