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

Fátima José da Silva Gonçalves
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2013

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

Fátima José da Silva Gonçalves
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“I was here

I lived, I loved

I was here

I did, I've done everything that I wanted

And it was more than I thought it would be

I will leave my mark so everyone will know

I was here” (Warren, 2011)

Agradecimentos

O desenvolvimento de todo este processo teve a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço pelo contributo direto ou indireto na conclusão de mais uma etapa.

Ao orientador científico, Prof. Doutor Élvio Gouveia, pela orientação, acompanhamento, rigor e colaboração no processo.

Aos orientadores cooperantes, Doutora Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira (em especial), pela orientação, dedicação, confiança e apoio demonstrado.

Aos meus alunos, das turmas 9º4 e 12º PSI, que contribuíram para o desenrolar deste processo.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pela hospitalidade e oportunidade de formação.

Ao meu colega de estágio e companheiro de viagem, pela colaboração, apoio, paciência e dedicação.

À minha família, pelo incentivo e dedicação ao longo de todos estes anos.

A todas as organizações, empresas e pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização das diversas atividades a que me propus.

A todo o corpo docente e não docente que ao longo do meu percurso escolar, básico, secundário e superior, me apoiaram, se preocuparam e contribuíram para aquilo que sou hoje.

Resumo

O estágio pedagógico (EP) é um momento de experimentação muito importante, onde os professores estagiários põem em prática os conteúdos aprendidos e estudados ao longo da sua formação, que servirão de base para sua intervenção enquanto profissional na Educação Física.

Complementarmente, realizamos este relatório para relatar, refletir e fundamentar o que foi feito ao longo do ano letivo nas várias atividades propostas para o EP.

A prática letiva incluiu a orientação e gestão do processo ensino-aprendizagem de duas turmas (9º e 12º ano) e a assistência a aulas de dois professores.

As atividades de integração no meio dividiram-se nas atividades no âmbito da direção de turma (caracterização da turma e estudo caso) e na ação de extensão curricular.

Através da caracterização da turma e estudo caso desenvolvemos um conhecimento mais aprofundado da turma em questão, enquanto a ação de extensão curricular permitiu a inter-relação entre professores, encarregados de educação e alunos em torno da promoção do desporto na natureza e da multidisciplinaridade.

A atividade de intervenção na comunidade escolar foi direcionada para toda a comunidade educativa e promoveu a criação de hábitos de vida saudáveis, o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e a promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade. Esta atividade teve uma boa adesão por parte da comunidade escolar e recebeu um louvor no Conselho Pedagógico.

As atividades de natureza científico-pedagógica abordaram o ensino do judo na escola (individual) e a realização da avaliação diagnóstica em educação física (coletiva), discutindo ideias e metodologias das mesmas. Verificamos que os participantes ficaram interessados e sensibilizados para os temas debatidos, principalmente através da utilização de alguns dos conteúdos da ação individual.

A realização de todas estas atividades foi contributiva para a formação enquanto professor estagiário, na medida em que nos prepara para qualquer tipo de situação enquanto professor.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Escola, Educação Física e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The teaching practice is a very important moment of trial, where trainee teachers put into practice the content learned and studied throughout their formation, which will serve as the basis for its intervention as a professional in Physical Education.

Additionally, we conducted this report to report, reflect and explain what has been done throughout the school year in various activities proposed for the teaching practice.

The teaching practice included the guidance and management of the teaching-learning process in two classes (9th and 12th grade) and assistance to classes of two teachers.

Integration activities in the middle divided the activities under the direction of class (characterization of the class and case study) and action extension curriculum.

Through the characterization of the class and case study developed a deeper understanding of the class in question, while the action curricular extension allowed the interrelationship between teachers, parents and students around the promotion of sports and multidisciplinary in nature.

The intervention activity in the school community was directed to the entire educational community and promoted the creation of a healthy lifestyle, the development of critical thinking, aesthetic, cultural and promoting interactivity between the school and community. This activity was well attended by the community school and received a commendation at the Pedagogical Council.

The activities of nature scientific- pedagogical approached teaching judo in school (individual) and the achievement of diagnostic evaluation in physical education (collective), discussing ideas and methodologies of the same. We found that the participants were interested and aware of the issues discussed, mainly through the use of some of the contents of individual action.

The realization of all these activities was to contribute to the training as a teacher trainee, to the extent that prepares us for any kind of situation as a teacher.

Keywords: teaching practice, School, Physical Education and Teaching-Learning Process.

Résumé

La pratique de l'enseignement est un moment très important du procès, où les enseignants stagiaires mettent en pratique le contenu appris et étudié tout au long de leur formation, qui servira de base à son intervention en tant que professionnel en éducation physique.

En outre, nous avons réalisé ce rapport pour rendre compte, de réfléchir et d'expliquer ce qui a été fait tout au long de l'année scolaire dans les diverses activités proposées pour la pratique de l'enseignement.

La pratique de l'enseignement comprenait la supervision et la gestion du processus d'enseignement-apprentissage en deux classes (9e et 12e année) et de l'aide à des catégories de deux enseignants.

Les activités d'intégration dans le milieu divisé les activités sous la direction de classe (caractérisation de l'étude de la classe et le boîtier) et le programme d'extension de l'action.

Grâce à la caractérisation de l'étude de cas classe et développé une compréhension plus profonde de la classe en question, tandis que l'action prolongation curriculaire a permis à la relation entre les enseignants, les parents et les élèves autour de la promotion du sport et de nature multidisciplinaire.

L'activité d'intervention en milieu scolaire a été réalisé à l'ensemble de la communauté éducative et la promotion de la création d' un mode de vie sain, le développement de la pensée critique, esthétique, culturel et de promouvoir l'interactivité entre l' école et la communauté. Cette activité a été bien suivie par l'école de la communauté et a reçu une mention élogieuse au conseil pédagogique.

Les activités de nature scientifique et pédagogique approché judo de l'enseignement à l'école (l'individu) et la réalisation de l'évaluation diagnostique en éducation physique (collective), discuter des idées et des méthodologies de même. Nous avons constaté que les participants étaient intéressés et au courant des questions abordées, notamment à travers l'utilisation d' une partie du contenu de l'action individuelle.

La réalisation de toutes ces activités était de contribuer à la formation d'enseignant stagiaire, dans la mesure où nous prépare à tout type de situation en tant que professeur.

Mots-clés: pratique de l'enseignement, école, l'éducation physique et du processus enseignement-apprentissage.

Resumen

La práctica docente es un momento muy importante de la prueba, donde los profesores en prácticas puestas en práctica el contenido aprendido y estudiado a lo largo de su formación, que servirá como base para su intervención como profesional en Educación Física.

Adicionalmente, se realizó este informe para informar, reflexionar y explicar lo que se ha hecho a lo largo del año escolar en las diversas actividades propuestas para la práctica docente.

La práctica docente incluido la dirección y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en dos clases (9 º y 12 º grado) y la asistencia a las clases de dos profesores.

Actividades de integración en el centro dividen las actividades bajo la dirección de la clase (caracterización de la clase y el estudio de caso) y el plan de estudios de extensión de acción.

A través de la caracterización de la clase y el estudio de caso desarrollado una comprensión más profunda de la clase en cuestión, mientras que la extensión de la acción curricular permite la interrelación entre profesores, padres y estudiantes de todo el fomento del deporte y de carácter multidisciplinario.

La actividad de intervención en la comunidad escolar se dirige a toda la comunidad educativa y promovió la creación de un estilo de vida saludable, el desarrollo del pensamiento crítico, estético, cultural y promover la interacción entre la escuela y la comunidad. Esta actividad contó con la asistencia de la escuela de la comunidad y recibió una mención en el Consejo Pedagógico.

Las actividades de carácter científico -pedagógico acercaron judo enseñanza en la escuela (individual) y la realización de la evaluación de diagnóstico en educación física (colectivo), la discusión de ideas y metodologías de la misma. Se encontró que los participantes interesados y conscientes de los temas tratados, principalmente mediante el uso de algunos de los contenidos de la acción individual.

La realización de todas estas actividades es contribuir a la formación como profesor en formación, en la medida que nos prepara para cualquier tipo de situación como profesor.

Palabras clave: práctica de la enseñanza, Escuela, Educación Física y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Índice Geral

Resumo iii

Abstract iv

Résumé v

Resumen vi

Índice de Anexos ix

Índice de Tabelas x

Lista de Abreviaturas xi

Introdução 1

1. Caracterização da Escola 4

2. Prática Letiva 6

2.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem 7

2.1.1 Planeamento 8

2.1.2 Realização 28

2.1.3 Controlo e Avaliação 36

2.2 Assistência às aulas 38

2.2.1 Introdução 38

2.2.2 Metodologia 42

2.2.3 Resultados do estudo 43

2.2.4 Discussão 45

3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar 47

3.1 Planeamento 47

3.2 Realização 48

3.3 Controlo e Avaliação 50

4. Atividades de Integração no Meio 55

4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma 55

4.1.1 Caracterização da Turma 55
4.1.2 Estudo de Caso 60
4.2 Atividade de Extensão Curricular 69
4.2.1 Planeamento 69
4.2.2 Realização 71
4.2.3 Controlo e Avaliação 73
5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica 78
5.1 Coletiva 78
5.1.1 Planeamento 78
5.1.2 Realização 79
5.1.3 Controlo e Avaliação 82
5.2 Individual 84
5.2.1 Planeamento 84
5.2.2 Realização 85
5.2.3 Controlo e Avaliação 88
6. Considerações Finais 91
7. Sugestões/Propostas Futuras 93
Referências Bibliográficas 94
Anexos 103

Índice de Anexos

Anexo A – Linhas Programáticas das Atividades e Avaliação.....104
Anexo B – Ficha de Avaliação Diagnóstico Voleibol.....105
Anexo C – Ficha de Avaliação Diagnóstico JDC.....108
Anexo D - Avaliação Diagnóstica da UD Politemática 1.....110
Anexo E – Plano de Aula.....111
Anexo F - Relatório da aula.....114
Anexo G – Grelhas de Avaliação.....116
Anexo H – Ficha de Avaliação.....118
Anexo I – Ficha de Registo do SOCM.....121
Anexo J – Ficha de Registo do OBEL-Ulg.....122
Anexo K – Ficha de caracterização do aluno.....123
Anexo L – Questionário para a caracterização da turma.....125
Anexo M – Resultados do teste sociométrico.....126
Anexo N – Questionário para o estudo de caso.....129
Anexo O - Folheto informativo sobre a Ação de Extensão Curricular.....130
Anexo P – Questionário para a Ação Coletiva.....133
Anexo Q - Poster "Judo na escola".....136

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Associação entre os comportamentos observados nos profissionais de desporto e o clima motivacional (Miranda & Ferreira, 2004, citados por Rosado & Ferreira, 2011). 41

Tabela 2 - Distribuição das observações por professor. 42

Tabela 3 – Resultados dos três professores no SOCM. 44

Tabela 4 - Resultados no OBEL-Ulg 45

Tabela 5 - Distribuição das atividades pelos recursos humanos. 48

Tabela 6 - Estratégias aplicadas no estudo de caso. 63

Tabela 7 – Resultados sobre a pergunta "quem escolherias para…" 64

Tabela 8 - Resultados sobre a pergunta "quem não escolherias para…" 65

Tabela 9 - Comparação entre os dois momentos de aplicação do teste sociométrico – "Que colegas escolherias para…" 66

Tabela 10 - Comparação entre os dois momentos de aplicação do teste sociométrico – "Que colegas não escolherias para…" 67

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CP – Curso profissional

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

IMC – Índice de massa corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

OBEL-Ulg – Sistema de observação do comportamento do aluno

PAE – Plano Anual da Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

SOCM – Sistema de observação do clima motivacional

TGfU – *Teaching games for understanging*

UD – Unidade Didática

ZSAF - Zona saudável de aptidão física

Introdução

"Tornar-se professor" tem sido estudado e discutido no seio da comunidade científica e académica por vários autores em Portugal. Isto deve-se ao reconhecimento do estágio como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores (Caires, 2006). Este período é muito importante, único e significativo na vida pessoal e profissional do professor (Simões, 1996, citado por Caires, 2006).

Segundo Caires (2006), o estágio pedagógico é entendido como "um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto" (p. 89), visto tratar-se do último ano da formação inicial dos candidatos a professores e consequentemente o derradeiro momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela qualidade e intensidade dos desafio e vivências que esta transição acarreta.

O estágio pedagógico é um momento de experimentação e de por em prática os conteúdos aprendidos ao longo da formação académica. É o culminar deste processo de ensino-aprendizagem, que resulta no desenvolvimento de outro processo semelhante, mas em níveis de ensino inferiores. Este estágio, para além de ser determinante na formação dos alunos em causa, também o é na conclusão desta etapa de formação (mestrado).

Com este relatório pretendemos apresentar e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico, analisando as opções tomadas e as respetivas consequências.

A reflexão sobre o trabalho realizado tem sido enfatizada por diversos autores. Bento (2003) refere que a reflexão acerca da teoria e da prática que tenha como objetivo e motivo precisamente as inseguranças da atuação letiva quotidiana possibilitará certamente um avanço no entendimento didático de cada um. Esta é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática, o que, segundo Schön (1983) permite que os professores se assumam como investigadores na prática e se envolvam num processo contínuo de autoformação (Reis, 2011).

O estágio pedagógico desenrolou-se ao longo do ano letivo 2012/2013, na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, onde estabelecemos contacto com o contexto escolar do ensino básico e secundário, lecionando duas turmas de níveis diferentes, uma de 3º ciclo (9º ano), outra do secundário (12º ano).

Simultaneamente, ao desenvolvimento da prática letiva com estas duas turmas, também foram realizadas outras atividades complementares na profissão do professor, mostrando a interligação que há e deve haver nas tarefas de cada professor na sua disciplina e na globalidade da escola. Organizamos e dinamizamos várias atividades para os alunos das turmas a lecionar, alunos de outras turmas, professores, encarregados de educação e funcionários da escola.

A prática letiva teve como base a adoção de modelos baseados em teorias construtivistas e cognitivistas, em que o jogo é visto como um espaço de problemas, onde a compreensão, a tomada de decisão e a consciência tática assumem uma importância crucial neste processo e o aluno é visto como um construtor ativo da sua aprendizagem.

Nas atividades de intervenção na comunidade e de extensão curricular, procuramos promover a prática de atividade física e a multidisciplinaridade, a sensibilização para a natureza e meio ambiente e a interação entre a comunidade escolar.

A atividade de intervenção na comunidade procurou ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores do Projeto Educativo Escolar (PEE), como a promoção da qualidade de ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos, abarcando um conjunto de áreas de conhecimento; o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e a promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade. Esta atividade teve como objetivos: desenvolver um conjunto de atividades que envolvam a participação de toda a Comunidade Escolar; ir ao encontro dos objetivos preconizados no Projeto Escolar, no que concerne à criação de hábitos de vida saudáveis, ao desenvolvimento do espirito crítico, estético, cultural e à promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade, através dos apoios solicitados; promover a capacidade de superação, cooperação e espirito de equipa.

A atividade de extensão teve como princípio dar um contributo ativo para a formação dos jovens, procuramos ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores do PEE: promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos alunos, proporcionando aos alunos alternativas de formação e interação na vida ativa; fomentar o gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas em contacto com a natureza. Os objetivos desta atividade foram: ir ao encontro dos objetivos gerais no PEE, nomeadamente “desenvolver o gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas”, “proporcionar aos alunos alternativas de formação e interação na vida ativa”; desenvolver um conjunto de atividades que possibilitem novas experiências aos alunos, e que promovam a motivação, criatividade, dinamismo, cooperação e espirito de equipa.

Nas atividades de natureza científico-pedagógica procuramos abordar temas pertinentes e interessantes para a EF e os professores de EF, em particular o Judo e a Avaliação Diagnóstica.

A pertinência da abordagem ao judo na ação individual refere-se aos valores e as exigências que provêm do campo educativo e que podem constituir, um meio significativo na área das pedagogias corporais. Este facto converteu o Judo numa atividade que serve de meio de formação e que contém uma série de princípios éticos e morais, com o qual não esgota o seu sentido educativo escolar, com aplicação em qualquer idade (Brousse, Villamón & Molina,1999). Esta ação teve como objetivos: elucidar os profissionais de Educação Física acerca da importância do Judo para a educação e formação dos jovens; dar a conhecer a matéria de Judo, com base nos conteúdos contemplados nos Programas Nacionais de Educação Física; apresentar propostas de intervenção no ensino do Judo nas aulas de Educação Física.

A ação coletiva abordou a avaliação diagnóstica, e a sua abordagem justifica-se pelo facto de se pretender centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, sendo essencial conhecer as características, os conhecimentos e aptidões dos alunos, para adequar as matérias a lecionar, as estratégias e ir ao encontro das motivações e necessidades dos mesmos. Esta ação teve os seguintes objetivos: contextualizar a AD na EF; abordar a pertinência da AD no âmbito das aulas de Educação Física, como instrumento potenciador do processo ensino-aprendizagem; capacitar e sensibilizar os participantes para a aplicação da AD nas suas aulas.

O trabalho encontra-se estruturado segundo as linhas programáticas das atividades do estágio pedagógico do mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Anexo A).

Começamos por caracterizar a escola no capítulo 1, seguindo-se com a prática letiva no capítulo 2, atividades de intervenção na Comunidade Escolar, atividades de integração no meio, atividades de natureza cientifico-pedagógica, considerações finais e sugestões/propostas futuras.

1. Caracterização da Escola

Após a definição da escola onde iriamos desenvolver o estágio pedagógico, Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, demos início à recolha de mais informações sobre a mesma. Na fase inicial, consultamos o *site* da escola e respetivos documentos orientadores, entre eles o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual da Escola (PAE). Posteriormente, deslocamo-nos à escola e, em conjunto com os orientadores cooperantes, conhecemos as instalações da mesma.

Segundo o RI da Escola (2013), "a escola é uma organização que existe para e por causa do aluno/formando", composta por "órgãos e pessoas com funções e responsabilidades específicas de formação, instrução e educação que se interrelacionam" (p. 3).

Esta escola surgiu em 1992, com o nome Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque, tendo alterado a sua designação em 2011 para Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Fica localizada na periferia da cidade do Funchal, na freguesia de São Roque, situando-se entre dois bairros sociais e foi criada com o objetivo de servir a população da freguesia de São Roque e das zonas altas da freguesia de Santo António (PEE, 2010).

A oferta formativa desta escola é variada, incluindo a lecionação dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Cursos no âmbito da Formação Profissional (CP), Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação para Adultos (CEFA).

De acordo com o PEE e o PCE, os problemas identificados na escola são: insucesso escolar, fragilidade ao nível dos conhecimentos (fraco domínio da língua portuguesa, da matemática e do inglês), debilidade ao nível das competências socias de muitos alunos, alunos com horizontes de expectativa demasiado limitados, indisciplina e reduzida participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, baixa escolarização dos encarregados de educação, falta de materiais didáticos, equipamentos informáticos e outros destinados à prática educativa (PEE, 2010; PCE, 2012).

Relativamente aos alunos, na sua maioria residem na respetiva freguesia, muitos deles nas zonas altas do Funchal, em habitações construídas pelos pais e familiares, que vão sendo aumentadas consoante as possibilidades (algumas delas ainda sem saneamento básico). A

deslocação para a Escola é feita através de transportes públicos (Horários do Funchal), a pé ou em transporte próprio (PEE, 2010).

A escola dispõe anualmente de 220 tempos do crédito global para atividades extracurriculares de enriquecimento lúdico e cultural, Clubes e Projetos. Possui ainda uma equipa multidisciplinar constituída por dez docentes que elaboram um projeto anual de dinamização da sala multidisciplinar. Neste espaço, decorrem atividades lúdicas e didáticas, de ocupação de tempos livres dos alunos. (PEE, 2010; RI, 2013). Em relação à oferta desportiva, a escola dispõe dos núcleos de futsal, ténis de mesa, dança, *badminton*, natação e modalidades desportivas *outdoor* (MDO), com participação nas competições do Desporto Escolar (PEE, 2010).

O edifício da escola é composto por 4 pisos e um sótão, circundado por pátios, jardins e um parque de estacionamento. Os espaços desportivos disponíveis são um ginásio e um campo polidesportivo, geralmente divididos pelos professores por períodos de tempo estipulados. O ginásio é de pequenas dimensões com arrecadação de material, ladeado por dois pequenos balneários equipados com serviço de duche, lavatório e espaço de vestiário (sem sanitários neste espaço). O polivalente desportivo é descoberto, dotado de bancadas e balneários femininos e masculinos. Há ainda a possibilidade de utilizar a Piscina da Penteada para a lecionação dos conteúdos relacionados com a Natação e o Desporto Escolar. Existe também uma sala multidisciplinar, uma biblioteca e uma sala de estudo, que podem ser utilizados caso seja necessário, dependendo da sua disponibilidade.

A caracterização da escola, não foi um momento isolado, foi desenvolvendo-se e aprofundando-se ao longo do ano letivo, contribuindo para uma intervenção adequada ao meio com que nos deparamos. Através desta caracterização pudemos planear e distribuir as matérias a abordar ao longo do ano letivo, consoante os espaços disponíveis e ainda considerar a realização de aulas teóricas quando necessário. Para além disto, o conhecimento dos documentos PEE, PCE e RI permitiram que adequássemos as atividades a realizar com a comunidade educativa aos problemas identificados nestes documentos e assim contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

2. Prática Letiva

A prática letiva teve sempre por detrás as palavras educar e ensinar. Educar não é uma mera ação sem repercussões no futuro daquele que é educado. Bento (2003) e Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) defendem que o ensino não é a mera transmissão de conhecimento. Bento (2003) refere que o ensino é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, uma vez que comporta as bases para o seu comportamento moral, condiciona o seu pensamento, influencia muito a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e sua disponibilidade para o empenhamento nas tarefas do dia-a-dia (Bento, 2003). Almada et al. (2008), por sua vez referem que o professor "pode e deve ser um catalisador de um processo de amadurecimento" e que para isso tem de dominar ferramentas que lhe permitam compreender melhor, perceber quais as soluções que melhor se ajustam, apreender as dificuldades a enfrentar e como as ultrapassar, sendo capaz de ajudar a tomar as decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do "saber estar" mais eficiente.

Para além do supra citado, Almada et al. (2008) refere que "actualmente precisamos de pessoas com capacidades de decisão, com iniciativa e empreendedoras, capazes de assumirem responsabilidades e com o domínio de metodologias que lhes permitam actuar" (p. 187), premissa que deve ser tida em conta no processo da prática letiva.

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere no artigo 3º que o sistema educativo organiza-se de forma a: "contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico" (Assembleia da República, 2005, p. 5125), sendo esta igualmente uma orientação para o desenvolvimento do trabalho do professor com os alunos.

Atualmente, o desporto afirma-se pelo seu valor pedagógico e social, que se expressa na qualidade de vida das pessoas, independentemente da idade, condição, possibilidade ou aptidão (Mesquita, 2010).

Ao longo da nossa intervenção, procuramos ter por base o PNEF, respeitando as diretrizes e procurando dar resposta às finalidades do mesmo: melhorar a aptidão física, promover a aprendizagem de conhecimentos sobre o processo de elevação e manutenção das capacidades físicas, assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promover o gosto pela prática regular das atividades físicas,

promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001).

Mesquita (2010) salienta que a qualidade dos programas de ensino assenta na relevância do seu conteúdo formativo, na robustez e atualidade da sua base concetual e na coerência e adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos do programa e aos sujeitos que os frequentam.

A prática letiva foi desenvolvida em duas turmas, uma de 9º ano (individual) e uma de 12º ano (partilhada). Estas duas turmas, de diferentes ciclos, permitiram que se desenvolvesse uma intervenção diferenciada, principalmente devido aos objetivos pretendidos em cada turma, defendidos pelos respetivos programas de EF.

A opção por lecionar duas turmas diferentes foi proposta pelos orientadores, cabendo aos professores estagiários a decisão de lecionar a turma partilhada. Atendendo que queríamos tirar o máximo partido deste processo, aceitamos o desafio. Para além disso, a possibilidade de lecionar duas turmas de ciclos diferentes permitiu-nos perceber as diferenças nos alunos e do respetivo ensino. Os alunos do 12º ano são mais responsáveis, mais empenhados e mais disciplinados comparativamente aos alunos do 9º ano. Estes últimos são mais irreverentes e perturbadores (embora não seja transferível a todos os alunos do 9º ano), o que por vezes dificultou o desenvolvimento da aula. A estruturação dos conteúdos também foi diferente nas duas turmas, no 9ºano realizamos UDs politemáticas, enquanto no 12º ano foi estruturado em módulos.

Segundo Almada et al. (2008), da qualidade e desempenho resultantes da formação e educação, depende não só a riqueza e o bem de todos, mas também a riqueza e o bem de qualquer um, "nesta realidade global, dialéctica e holística em que todos temos de viver" (p. 79), onde, na abordagem à educação Física, conta não só a globalidade da turma, mas também os contributos individuais que cada aluno pode dar.

2.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem tem sofrido alterações ao longo do tempo fruto do desenvolvimento da investigação nesta área. Outrora, era o professor o principal e único responsável pelo processo, centrando-o todo na ação do professor (modelo de instrução direta). Com o surgimento de novas ideias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem,

surge um novo paradigma de ensino, que centra o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem no aluno (Mesquita, 2010).

Fruto desta evolução e do que nos foi ensinado ao longo da nossa formação académica, procurámos ter como ideal este novo paradigma, embora tenha havido situações em que centramos o ensino no professor. Esta foi uma tendência inicial, onde tudo era novo e a exigência e preocupação com o nosso próprio processo de ensino-aprendizagem se sobrepôs.

Este novo paradigma encoraja o aluno a explorar diferentes soluções para os problemas correntes da prática, pelo recurso a estratégias de ensino mais informais e implícitas (questionamento), o que possibilita, em concomitância, o desenvolvimento de um relacionamento afetivo positivo do aluno com os outros intervenientes e com a atividade (Chambers & Vickers, 2006, citados por Mesquita, 2010).

A gestão do processo ensino-aprendizagem foi feita em duas turmas de diferentes ciclos, 9º ano e 12º ano, cujos princípios de formação são um pouco distintos. O 9º ano é de currículo normal, enquanto o 12º ano é um curso profissional, tendo, consequentemente, aspetos comuns e aspetos divergentes. No 12º ano, os alunos eram mais responsáveis, podendo desenvolver-se atividades de âmbito mais autónomo, enquanto no 9º ano, quando se pedia este tipo de atividade, tínhamos de estar sempre atentos, porque estes tinham tendência para se desviarem da tarefa ao fim de algum tempo dedicado à atividade. Para além disto, o número de alunos era significativamente inferior no 12º ano e com a presença de dois professores em todas as aulas, o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno era acompanhado mais de perto (2 professores para 11 alunos) do que no 9º ano, onde o rácio era de 1 professor para 19 alunos.

2.1.1 Planeamento

Se recorrermos ao dicionário, encontramos várias definições para o planeamento, entre elas: "ato ou efeito de planear", "determinação dos objetivos e dos meios para os atingir", "preparação de decisões para alcançar objetivos específicos tendo como finalidade melhorar o uso e gestão dos recursos bem como a qualidade dos ambientes naturais e sociais", "função ou serviço de preparação do trabalho" (Infopédia, 2013). Posto isto, não restam dúvidas que o planeamento é uma ação anterior à realização de qualquer atividade.

No processo de ensino-aprendizagem, o planeamento é uma parte fundamental, já que "a organização planificada e coordenada das actividades humanas, a direcção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades" (Bento, 2003, p. 13).

O planeamento é um modelo racional que assume diversas funções e que tem por detrás a execução de várias tarefas. Assim sendo, as suas funções são: motivação e estimulação, orientação e controlo, transmissão de vivências e experiências, e racionalização da ação. Já as tarefas incluem: apresentação dos objetivos e as vias da sua realização; tomada de decisão; determinação de meios e operações metodológicas correspondentes aos aspetos das anteriores; visa estabilização, modificação ou reestruturação de relações, sendo um instrumento de ação (Bento, 2003).

O plano também tem um papel importante na condução regular dos processos de formação e educação, particularmente na orientação do processo de aprendizagem; na apropriação de conhecimentos e habilidades, na formação e desenvolvimento de capacidades; na ativação do comportamento de aprendizagem; na formação consciente e racional dos traços caraterísticos da personalidade (Bento, 2003).

Assim sendo, o professor planifica as indicações contidas no programa (objetivos, conteúdos e método), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos (Bento, 2003).

Os PNEF's (3º Ciclo e Cursos profissionais) referem a importância que a avaliação diagnóstica (AD) tem na programação em traços gerais do plano de trabalho com a turma (Jacinto et al., 2001) e na determinação dos níveis de exigência do currículo real dos alunos e a duração e periodização das atividades (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004).

O planeamento ao longo do EP, não foi uma ação limitada no tempo, foi uma ação que se manteve presente ao longo de todo o EP. Inicialmente fizemos o planeamento anual, posteriormente o planeamento trimestral (UD's) e diariamente os planeamentos das aulas. Estas ações de planeamento estiveram sempre interligadas.

Para além destas, houve ainda o planeamento das atividades a desenvolver no âmbito do EP: atividade de extensão curricular, atividade de intervenção na comunidade, atividades de natureza cientifico-pedagógica individual e coletiva, atividades de integração no meio e assistência às aulas. Esta fase incluiu a reflexão individual por parte de cada professor estagiário e em grupo com os professores orientadores cooperantes e científico.

2.1.1.1 Avaliação Diagnóstica

A AD é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões objetivados para o seu nível de ensino.

No início do processo pedagógico, o professor deverá considerar as variáveis de análise (aluno, material e conteúdos a ensinar), definir os objetivos gerais e intermédios e definir as metodologias e os meios pedagógicos mais adequados para balizar a progressão (Vickers, 1990; Barlow, 2006).

A AD é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é dar indicações (precisas) do nível dos alunos de cada turma (Ferreira, 2005), permite ao professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita-lhe assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considere necessário (Jacinto et al., 2001).

O PNEF refere que os níveis de exigência do currículo real dos alunos e a duração e periodização das atividades (matérias) são definidos pelo professor no plano de turma a partir da AD e tendo por referência os objetivos do ciclo de formação (Jacinto et al., 2001).

Neste sentido, e fruto de alguma reflexão ao longo do 1º ano do mestrado e com os professores orientadores no início do ano letivo, a AD foi realizada nas primeiras aulas do ano letivo, procurando recolher mais informação sobre o nível dos alunos nas várias modalidades desportivas.

Foram propostos vários exercícios que procuravam avaliar as principais competências da atividade desportiva, numa escala de 0 a 100 pontos. As diversas situações foram filmadas em suporte áudio visual para posterior análise mais detalhada. É de referir que, atendendo que lecionamos duas turmas, as fichas de avaliação diagnóstica foram um pouco distintas.

No 9º4, realizamos a AD no início do ano, para todas as matérias (propostas pelo PNEF e abordadas pela escola, procurando abranger um grande leque de modalidades desportivas, e assim detetar as maiores fragilidades dos alunos). Posto isto, optamos por abordar modalidades de todas as categorias apresentadas no PNEF, que nós considerávamos importantes na formação do aluno.

Para avaliar a aptidão física, utilizamos alguns testes do *Fitnessgram* (peso, altura, senta e alcança, abdominais, flexão de braços em suspensão, vaivém, elevação do tronco). A fim de sabermos se os alunos se encontravam na zona saudável da aptidão física, recorremos

aos valores definidos por *The Cooper Institute for Aerobics Research* (2002) para cada teste, por género e idade.

A maioria da turma encontrava-se na zona saudável nos seguintes testes: IMC, extensão do tronco, força abdominal. Nos testes vaivém e flexão de braços em suspensão, a maioria dos alunos encontrava-se abaixo da zona saudável de aptidão física. No teste senta e alcança, os alunos apresentaram bons resultados, com a maioria da turma classificada acima da zona saudável.

Nos jogos desportivos coletivos (JDC) utilizamos duas fichas distintas, uma para o voleibol e uma para os restantes JDC (andebol, basquetebol e futsal).

A ficha de AD do voleibol incluiu os critérios que caraterizam o nível de domínio do jogo, definidos por Mesquita (1998b): dinâmica coletiva, serviço/receção, ataque e defesa (Anexo B). Através da caracterização destes critérios, identificou-se o nível de jogo dos alunos: 1º Nível de Jogo - Jogo Estático, 2º Nível de Jogo - Jogo Anárquico, 3º Nível de Jogo - Jogo de consecução rudimentar dos 3 toques e 4º Nível de Jogo - Jogo de consecução elaborada dos 3 toques.

Em geral, a turma 9º4 encontrava-se no nível dois na dinâmica coletiva, no serviço e receção, no ataque e na defesa. Assim sendo, a turma situava-se no nível de jogo anárquico, onde os reenvios eram quase sempre diretos, não existindo os três toques, com alguns serviços e receções falhados, com um ataque com pouca eficácia e uma ocupação do espaço desorganizada.

Para os restantes JDC, utilizamos uma ficha de AD constituída por indicadores propostos por Garganta (1985; citado por Garganta, 1998): comunicação na ação, estruturação do espaço e relação com a bola. Estes eram classificados de acordo com as fases de jogo propostas pelo mesmo autor: jogo anárquico, descentração, estruturação e elaboração (Anexo C). Relativamente à comunicação na ação, a maioria da turma encontrava-se na fase dois, descentração, apresentando uma comunicação predominantemente verbal. Na estruturação do espaço, a turma apresentava-se na fase um, jogo anárquico, com uma ocupação do espaço em função da bola e subfunções, isto é, onde estava a bola estava a maioria dos alunos. A relação com a bola era, em geral, sob a visão periférica, encontrando-se na fase dois, a descentração. Na globalidade, a turma encontrava-se na fase descentração.

Nas duas unidades didáticas (UD's) politemáticas, as fichas de avaliação diagnósticas foram feitas com base nos objetivos de cada matéria apresentados no PNEF, criando exercícios que permitissem avaliar as capacidades pretendidas.

Na UD politemática 1, os alunos foram avaliados através de exercícios das modalidades a abordar nesta UD: exercícios de dança, de ginástica acrobática e de atletismo (Anexo D).

Na dança foi pedido que os alunos se deslocassem ao ritmo da música, andando ou correndo com movimentos ao ritmo predominante da música, individualmente e a pares. Na ginástica acrobática avaliou-se o rolamento à frente, a pirueta, o avião, o monte e desmonte num elemento. No atletismo, os exercícios propostos foram: corrida de velocidade com partida de pé, corrida de estafetas, corrida com transposição de obstáculos, salto em comprimento, salto em altura e lançamento do peso.

Através desta avaliação pudemos verificar que a generalidade dos alunos encontra-se no nível introdutório das três atividades desportivas a abordar, o atletismo, a dança e a ginástica acrobática. Isto justifica-se principalmente pelo facto de serem modalidades pouco ou nada abordadas ao longo do percurso escolar destes alunos. Neste sentido, e após o questionamento a alguns alunos, pudemos verificar que de todas as atividades a abordar nesta UD, apenas abordaram o salto em altura e o salto em comprimento.

Em relação ao atletismo, os alunos mostram muitas dificuldades na execução das técnicas das diferentes atividades. Nos saltos em comprimento e em altura tinham tendência em não aproveitar a corrida preparatória, em não fazer a chamada ou a fazê-la a dois pés. Consequentemente, a fase aérea era pouco aproveitada para o salto, acontecendo ainda a inadequada utilização das técnicas de salto, como o caso do salto de tesoura com corrida frontal no salto em altura.

O lançamento do peso foi experimentado pela primeira vez na aula de avaliação diagnóstico, onde os alunos tiveram tendência em lançar parados e semelhante ao lançamento da bola, ao invés de manterem o peso em contacto com o pescoço durante o lançamento.

Relativamente às corridas, apesar de parecer ser uma habilidade motora comum a todos os desportos, os alunos apresentavam debilidades na técnica de corrida, sendo descoordenados na ação dos membros superiores e inferiores e não percebiam a importância da passada no desenvolvimento da corrida.

Na dança, os alunos mostraram-se muito tímidos e juntavam-se em grupo de forma a se protegerem, pelo que o observado pode não se aplicar a todos os alunos. De todos os alunos, havia uma aluna que à partida seria de esperar estar mais à vontade devido à sua ligação à dança, mesmo assim mostrou-se um pouco inibida. Na generalidade, os alunos não tinham noção de ritmo e tinham muitos complexos em expressar-se, quer individualmente quer em grupo. O mesmo aconteceu na ginástica acrobática, principalmente nos elementos a

pares. Em relação aos elementos de ligação, os alunos conheciam-nos e realizaram-nos, embora com algumas incorreções na postura e no alinhamento dos segmentos corporais.

Também na UD politemática 2 os alunos foram avaliados através de exercícios das modalidades a abordar nesta UD: exercícios de desportos de combate, de natação e de orientação. Todas as matérias desta UD foram avaliadas nas primeiras aulas do ano escolar, à exceção da natação, que foi feita na primeira aula realizada na piscina. Isto deveu-se ao facto de a natação se desenrolar numa instalação exterior à escola que só nos foi disponibilizada no 3º período.

Nos desportos de combate, as situações avaliadas foram: o desequilíbrio para trás e para à frente, a pares com as mãos unidas sem agarrar. A orientação foi avaliada através de uma minificha, cujos conteúdos foram rosa-dos-ventos, simbologia básica e orientação do mapa. Verificamos que os alunos não conheciam a simbologia básica e tinham dificuldades em identificar os pontos cardeais. Através desta avaliação pudemos verificar que a generalidade dos alunos encontrava-se no nível introdutório das atividades desportivas a abordar, a orientação e o judo.

O judo é uma atividade desportiva que os alunos nunca abordaram, tendo alguma dificuldade em perceber os desequilíbrios e as aplicações de força em seu proveito. Já na natação, a maioria dos alunos encontrava-se no nível avançado. Ainda assim, havia alunos nos outros níveis, tendo sido distribuídos pelos seguintes níveis: introdução, elementar e avançado (1 e 2).

É de salientar que tinha previsto abordar o *badminton* e inclusivamente foi feito a AD da mesma, no entanto, devido às condições do material optamos por não abordar a modalidade.

Já no 12º ano, e fruto da avaliação que se faz neste tipo de curso (transmitido pelo professor orientador desta turma), a AD foi sendo feita cada vez que se iniciava um novo módulo. No entanto, e após análise do PNEF, julgamos que esta não foi a melhor opção. Segundo o PNEF, o programa foi elaborado de modo que os alunos e professor selecionem no plano da turma as matérias que compõem o seu currículo (módulos relativos às atividades físicas), devendo essa escolha ser condicionada de modo a garantir o desenvolvimento de competências diversificadas. Esta escolha deve acontecer após o período de AD em que os alunos experimentam as atividades que a escola lhes pode oferecer (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004). Para além disso, a realização da AD no início do ano permitiria uma melhor distribuição temporal pelas matérias, consoante o tempo que os alunos precisassem para atingir os objetivos pretendidos.

A AD do Voleibol foi semelhante à do 9ºano. Foi proposto que os alunos realizassem situações de jogo reduzido, utilizando-se o mesmo instrumento de avaliação, proposto por Mesquita (1998). Em geral, a turma encontrava-se no 2º nível de jogo, jogo anárquico, que se carateriza por ausência de relações no espaço, aglutinação no ponto de queda da bola, reenvios diretos (1 toque), alguns serviços falhados, bola intercetada na receção com reduzida eficácia, a principal arma de ataque é o serviço, defesa estática e ausência da dissociação das funções dos membros superiores e inferiores.

Especificamente, a turma encontra-se entre o nível 1 e 2 na dinâmica coletiva, no ataque e na defesa, e no nível 2 no serviço/receção. Na dinâmica coletiva, alguns alunos tinham intervenções raras sobre a bola, jogo a um toque, surgindo esporadicamente o 2º toque, ausência de relações no espaço e ocupação não racional do espaço, com aglutinação no ponto de queda da bola. No ataque, a principal arma de ataque era o serviço, persistiam os reenvios diretos e com fraca eficácia. Na defesa, os jogadores adotavam atitude de "espera", em posição vertical, não analisavam a trajetória da bola, ocupação do terreno de forma desorganizada, ausência na dissociação das funções dos membros superiores e inferiores, de vez em quando surgia o 2º toque. Em relação ao serviço/receção, tinham alguns serviços acertados, maior número de interceções na receção, embora com reduzida eficácia, deslocamento tardio em direção à bola, superfícies de batimento não orientadas para a zona do passador e ausência da dissociação das funções dos membros superiores e inferiores.

A AD da ginástica acrobática foi feita com exercícios da ginástica acrobática: sequências de elementos de ginástica e elementos técnicos da ginástica acrobática (pares). Em geral, os alunos apresentavam muitas dificuldades, sobretudo por falta de aptidão física, especificamente ao nível da força. Havia ainda alguns casos de inibição. Estas dificuldades eram evidenciadas nos exercícios individuais, como os rolamentos, o passo-troca-passo e o avião. Nos elementos técnicos a pares, a prestação dos alunos encontrava-se num nível superior, podendo ainda distinguir a turma em dois grupos, uns mais avançados e outros intermédios. Algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos eram acrescidas devido às suas composições corporais, onde alguns alunos eram mais fortes e mais pesados.

No módulo de dança social, pediu-se que os alunos realizassem os passos básicos que conhecessem da dança Chá Chá Chá, ao ritmo da música. Pretendíamos saber se os alunos conheciam e dominavam os passos básicos desta dança. No entanto, verificamos que os alunos não dominavam qualquer conteúdo desta matéria, encontrando-se assim no nível introdutório do Chá Chá Chá.

Na natação, propusemos que os alunos fizessem alguns exercícios de adaptação ao meio e nadassem 50 metros de cada técnica, atribuindo uma cotação de 0 a 100 pontos consoante o desempenho dos alunos na técnica (atendendo à propulsão, respiração e equilíbrio de uma forma global). Verificamos que esta turma tinha alunos nos três níveis: dois alunos ainda não tinham ultrapassado a fase de adaptação ao meio; um número elevado de alunos que já tinha ultrapassado a fase de adaptação ao meio, mas ainda não dominava a respiração e por outro lado; dois alunos com um bom nível nesta atividade, visto já a terem praticado antes durante um período prolongado.

No módulo de aptidão física, os alunos foram avaliados através da aplicação dos testes do *Fitnessgram* e classificados utilizando os valores *Fitnessgram* para a zona saudável de aptidão física (ZSAF) (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2002). A maioria dos alunos encontrava-se na ZSAF nos testes: IMC e extensão do tronco. É de salientar que três alunos tinham excesso de peso e encontravam-se a baixo da ZSAF na maioria dos testes. Grande parte da turma situava-se a baixo da ZSAF nos testes vaivém e flexão de braços em extensão. No teste senta e alcança, a maioria dos alunos encontrava-se acima da zona saudável de aptidão física.

No módulo de atividade física e contextos para a vida, os alunos foram avaliados através de algumas questões gerais sobre a temática, e verificamos que os alunos apresentavam os conhecimentos básicos sobre os benefícios da atividade física.

A partir desta experiência da aplicação da AD em momentos diferentes, pude verificar que ao realizá-la no início do ano letivo, a planificação pode ser realizada de forma mais adequada ao longo do ano letivo, ao contrário da AD por módulos, que apenas tem aplicação no planeamento do respetivo módulo, podendo-se chegar à conclusão que necessitávamos de mais tempo do que aquele que foi disponibilizado para o módulo, embora ainda se tenha alguma liberdade para controlar esse fator.

Apesar da temática da AD ser muito controversa, consideramos que é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, já que é (ou deve ser) a base de todo o planeamento. No entanto, e fruto de reflexão feita a *posteriori*, mudaria algumas das coisas que foram feitas, em particular a realização da AD por módulos no 12º ano.

A utilização dos meios áudio visuais é benéfica para uma melhor avaliação da turma, no entanto, consideramos que num universo maior, comum na maioria dos professores, se torne praticamente impossível. Ainda assim, a realização da AD no início do ano letivo é possível e traz vários benefícios, embora possa aparentar-se mais trabalhosa.

2.1.1.2 Planeamento e Seleção das Matérias

Segundo Graça (2001), "o planeamento do professor constitui-se como uma janela estrategicamente privilegiada para comtemplar o ensino" (p. 108), pelo que "compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e actua em função desse conhecimento e dessas intenções" (Clark & Dunn, 1991, citados por Graça, 2001, p. 108).

A forma de planeamento que parece ser mais favorável é a conceção do planeamento e da preparação do ensino, partindo do contributo da disciplina de EF para o objetivo geral da educação, passando por um adequado interajustamento do plano anual, dos planos das unidades de matéria ou temáticas do projeto de cada aula. "No ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo", e a partir dele definir e estipular pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo (Bento, 2003, pp. 65-66).

A escolha das matérias a lecionar foi baseada nas categorias propostas pelo PNEF, no documento de apoio à organização curricular e programas de EF, na planificação proposta pela escola e na AD realizada aos alunos, procurando garantir o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Jacinto et al., 2001).

Relativamente ao 9º ano, o PNEF apresenta as matérias nucleares (futsal, voleibol, basquetebol, andebol, ginástica no solo, ginástica de aparelhos, ginástica rítmica, ginástica acrobática, atletismo, patinagem, raquetas, dança, jogos tradicionais, orientação, outras) e define um agrupamento de matérias dividido em sete categorias:

- Categoria A – futsal, voleibol, basquetebol e andebol;
- Categoria B - ginástica de solo, ginástica de aparelhos, acrobática;
- Categoria C – atletismo;
- Categoria D – patinagem;
- Categoria E – dança;
- Categoria F – raquetas;
- Categoria G – outras (orientação, luta, natação, ginástica rítmica, etc).

As regras de seleção das matérias definidas pelo PNEF propõem a escolha de sete matérias onde o aluno revele melhores níveis de interpretação, onde devem estar contempladas 6 ou 5 categorias. Dever-se-á considerar, obrigatoriamente, 2 matérias da categoria A. No caso de a seleção considerar 5 categorias, deverão ser mantidas as 2 matérias da categoria A e escolhidas 2 matérias da categoria B.

Para além dos critérios de seleção supracitados, também tivemos o cuidado em abordar matérias obrigatórias (PNEF) nunca abordadas antes e as matérias com mais dificuldades. Esta opção teve por base o que é referenciado no PNEF relativamente ao 9ºano, onde refere que este ano deve ser dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo (Jacinto et al., 2001).

Assim sendo, selecionamos as seguintes matérias:

- Categoria A – JDC (futsal, voleibol, basquetebol e andebol);
- Categoria B - ginástica acrobática;
- Categoria C – atletismo;
- Categoria E – dança (dança social, dança tradicional);
- Categoria F – raquetas (badminton);
- Categoria G – outras (orientação, judo, natação, ginástica aeróbica e râguebi).

No entanto, e fruto do desgaste que o material sofreu ao longo do ano letivo, optamos por não lecionar o *badminton*, rentabilizando o tempo com os desportos de combate (judo).

Já o 12º ano, como curso profissional, é estruturado de forma diferente. Para estes, o PNEF (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004) propõe sete áreas que deverão ser abordadas em forma de módulos:

- Jogos desportivos coletivos - andebol, basquetebol, futsal, voleibol;
- Ginástica - solo, aparelhos, acrobática;
- Outras atividades físicas desportivas – atletismo, raquetas, patinagem;
- Atividades de exploração natureza - orientação, natação, entre outras;
- Dança - danças sociais, danças tradicionais portuguesas;
- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;
- Conhecimentos sobre o desenvolvimento da condição física e contextos onde se realizam as atividades físicas.

É de salientar que nesta turma foi dada a possibilidade de escolherem qual a dança que pretendiam abordar no respetivo módulo, sendo as restantes modalidades definidas pelo PNEF ou pela opção dos professores estagiários em conjunto com o respetivo professor orientador cooperante, em função das matérias que já tinham sido abordadas nos dois anos anteriores.

Assim sendo, as matérias selecionadas foram:

- Jogos desportivos coletivos - voleibol;

- Ginástica - acrobática;
- Atividades de exploração natureza - natação;
- Dança - danças sociais (Chá Chá Chá);
- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;
- Conhecimentos sobre o desenvolvimento da condição física e contextos onde se realizam as atividades físicas.

Os JDC constituem um meio formativo por excelência, devido à riqueza de situações que proporcionam (Mesquita, 1992, citada por Garganta, 1998), e na medida em que a sua prática bem orientada induz o desenvolvimento de competências nos planos tático-cognitivo, técnico e sócio-afetivo (Garganta, 1998).

A abordagem da ginástica é muito importante no desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno defendido pelo PNEF. Esta assume um papel importante no desenvolvimento intelectual, físico e criação de um sentido estético devido a: grande variedade e complexidade de movimentos; rapidez nas ações (mudança constante entre movimentos de grande e pequena amplitude, alternância entre contração e descontração); proporciona uma grande experiência motora (maior possibilidade de assimilar os hábitos da vida quotidiana); adquire-se e aperfeiçoam-se hábitos e operações motoras de base; desenvolve as capacidades coordenativas e condicionais, essenciais para o desenvolvimento motor e intelectual; rigorosa subordinação à ordem e à disciplina; educa qualidades como vontade e carácter (ensina a encarar situações mais perigosas, lutar para vencer as dificuldades, conseguir ultrapassar-se a si próprio); exige análise e síntese de movimentos (essencial para a aprendizagem); desenvolve o sentido da responsabilidade interajuda e comportamento de grupo (Gouveia, 2012).

A dança apresenta muitas potencialidades relacionadas sobretudo com a "plenitude do ser humano" (Batalha & Macara, 2007), já que a educação artística apela essencialmente a totalidade do aluno. Esta é um excelente meio de responder às necessidades lúdicas e promover as capacidades criativas da criança (Macara & Batalha, 2007).

O atletismo pode ser referenciado como fundamental no contexto escolar, pois as capacidades e habilidades inerentes aos seus conteúdos servem de base para outras modalidades desportivas (Bragada, 2001).

A orientação tem um elevado valor pedagógico inquestionável, devido às potencialidades e características próprias, das quais se destaca a rápida aprendizagem dos fundamentos básicos e aquisições profundas e duradouras a transportar para a vida adulta, a

indução da melhoria da condição física geral consequente da sua prática, o desenvolvimento da capacidade de cooperação pela utilização frequente do trabalho em grupo, a interdisciplinaridade que proporciona uma maior unidade do saber, o conhecimento e respeito pela natureza e o desenvolvimento de capacidades do domínio cognitivo como a tomada de decisão, a autoconfiança, a concentração, a visualização e a memorização (Fernandes & Ferreira, 1999).

A natação, para além de ser benéfica para a saúde das crianças, é uma habilidade que poderá vir a salvar as suas vidas. O afogamento é a terceira causa mais comum de morte acidental em crianças, sendo assim vital que cada criança tenha a oportunidade de aprender a nadar e ganhar conhecimento básico em relação à segurança da água. A sua prática traz vários benefícios, entre eles, habilidades essenciais de salvamento de vidas, é uma atividade de baixo impacto e inclusiva, pode ajudar no comportamento na escola, muitos benefícios na saúde, ligação a outras atividades aquáticas, melhora a confiança dos alunos e é a melhor atividade geral (ASA, n.d.).

Os desportos de combate são um meio "requintado" e "apurado" de treino do homem de forma integral (Almada et al., 2008; Villamón & Brousse, 2002). O Judo, em particular, respeita os valores e as exigências que provêm do campo educativo e pode constituir, um meio significativo na área das pedagogias corporais, que serve de meio de formação e que contém uma série de princípios éticos e morais, com o qual não esgota o seu sentido educativo escolar, com aplicação em qualquer idade (Brousse, Villamón & Molina, 1999).

A aptidão física é tipicamente definida como um conjunto de atributos ou características que as pessoas têm ou obtêm, que se relaciona com a capacidade de realizar atividade física (Caspersen, Powell & Christenson, 1985; citados por American College of Sports Medicine [ACSM's], 2009), e é um elemento fundamental para o sucesso motor, propicia êxito na atividade e cria expectativas de manutenção futura de estilos de vida ativos (Andersen, Hasseltrom, Gronfeldt, Hansen, & Karsten, 2004, citados por Saraiva & Rodrigues, 2011). Para além disto a aptidão física está intimamente ligada com a saúde, onde as componentes relacionadas com a saúde incluem: aptidão cardiovascular (capacidade dos sistemas circulatório e respiratório para fornecer oxigénio durante a atividade física); composição corporal (quantidade relativa de músculos, gordura, ossos e outras partes vitais do corpo); força muscular (capacidade do músculo em exercer força); resistência muscular (capacidade do músculo em continuar a atuar sem fadiga); flexibilidade (capacidade de movimento disponível numa articulação) (U.S. Department of Health and Human Services, 1996, President's Council on Physical Education, 2000; citados por ACSM's, 2009).

Julgamos que a seleção das matérias merecia ainda mais atenção, refletindo muito bem com base nos resultados da AD, principalmente na distribuição temporal das matérias. Neste sentido, o PNEF dos CP's refere que a gestão temporal da lecionação dos diferentes módulos é uma decisão pedagógica fundamental do professor, que depende das diferentes condições existentes na escola, das características da turma, da avaliação realizada e das suas opções pedagógicas (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004). No entanto, apesar de a lecionação de mais do que um módulo em simultâneo ser aconselhável pelo respetivo PNEF (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004), isto só aconteceu com os módulos JDC e atividade física e contextos para a vida.

2.1.1.3 Unidades Didáticas

As UD's "são partes essenciais do programa 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" (Bento, 2003, p.75). Os objetivos da UD só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo (Bento, 2003).

Ao longo do ano letivo foram realizadas várias UD's, três para o 9º ano e seis para o 12º ano. Estas UD's foram construídas com base no modelo "Desenho do Processo de Instrução Modelo de Estruturas de Conhecimento" de Vickers (1990) que se subdivide em três grupos: análise, decisões e aplicações. O grupo análise inclui analisar a modalidade desportiva ou atividade em estruturas do conhecimento, o envolvimento e os alunos. As decisões incluem determinar a extensão e sequência da matéria, definir objetivos, configuração da avaliação e criar progressões de ensino e de treino. As aplicações referem-se aos planos de aula, ao plano da unidade temática, ao plano anual e ao programa individual.

A AD permitiu avaliar o nível inicial nas várias matérias, bem como determinar os objetivos terminais (com base no PNEF), de modo a adaptar os objetivos programáticos às capacidades dos alunos, com vista à sua evolução na aprendizagem. Também tivemos em atenção o tempo disponível para o seu ensino.

Os conteúdos foram estruturados de forma progressiva, evoluindo do menos complexo para o mais complexo. Estes foram postos em prática através de vários exercícios, procurando que, para além de responderem aos objetivos pretendidos, fossem motivadores para os alunos.

Na concretização de exercícios idealizados ou baseados noutros consultados na literatura, houve alguns que resultaram muito bem e outros que se revelaram de difícil aplicação, ou porque não eram muito motivantes, ou porque os alunos não conseguiam compreender o objetivo do exercício. Por outro lado, também procuramos variar as aulas, abordando vários exercícios diferentes numa aula. No entanto, em algumas vezes, a transição "partia" a aula, sendo mais adequado ter continuado com o exercício anterior, onde se estava a cumprir os objetivos pretendidos.

Relativamente aos recursos materiais e espaciais, a escola em que lecionamos tem muitas limitações, no entanto não impediu que se realizasse as atividades propostas. Alguns materiais, principalmente os mais utilizados, encontravam-se degradados, condicionando muitas vezes o planeamento previsto. Este facto condicionou a abordagem do badminton, isto porque, para além do material ser mais reduzido, encontrava-se em mau estado. Houve ainda situações em que não havia material para a abordagem da matéria, pelo que construímos alguns materiais. Exemplificando, no atletismo, os professores estagiários criaram e adaptaram materiais para os alunos poderem experimentar as diferentes disciplinas técnicas desta atividade desportiva (pesos, barreiras, obstáculos e testemunhos). Neste sentido, Rosado (1989) refere que os professores podem encontrar e construir diversos materiais alternativos que se prestam aos mesmos fins.

Já o espaço disponível para a prática era na maior parte das vezes meio campo de andebol (20m × 20m) ou o ginásio (com dimensões inferiores à do campo), consoante a rotação dos espaços. Procuramos rentabilizar ao máximo o espaço, realizando exercícios em estações ou circuitos e aproveitando as situações em que dispunha do campo inteiro para realizar jogo formal (muito motivador para os alunos). Em algumas situações, procurámos criar sinergias com os professores que partilhavam o mesmo espaço, pedindo uma parte que ele não estivesse a precisar ou criando situações de interação inter-turmas. Utilizamos ainda as áreas circundantes ao campo, principalmente a bancada e as áreas ao ar livre (orientação).

A estruturação das UD's teve por base as orientações dadas pelo PNEF para os anos lecionados, 9º e 12º ano. No 9º ano, as três UD's foram politemáticas, todas elas com várias matérias de ensino. A primeira UD referiu-se aos JDC, procurando abordar os aspetos transversais aos vários JDC através das modalidades futsal, andebol, basquetebol e voleibol. Esta abordagem é defendida por vários autores (Bayer, 1994; Garganta, 1998; Graça & Mesquita, 2007; Graça & Mesquita, 2011).

As aulas foram estruturadas de modo a que os alunos adquirissem os princípios gerais dos JDC e facilmente os transferissem (prática transferível) para cada modalidade em si,

método proposto por Bayer (1985) e Cecchini (1985), onde através de uma prática multiforme, o jovem evitará a especialização precoce, assegurando-se a possibilidade de transferir as suas aquisições de uma atividade para outra modalidade (Garganta, 1998).

As estratégias mais usadas tiveram por base o modelo proposto por Bunker e Thorpe (1982), *Teaching Games for Understanding* (TGfU), que pretendiam deslocar a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo e ao ensino das técnicas isoladas, para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo (Bunker & Thorpe, 1982, citados por Graça & Mesquita, 2007).

Utilizamos o jogo reduzido/condicionado, criando situações de superioridade ou igualdade numérica e limitações nas regras de jogo, jogo formal e torneios. Inicialmente utilizamos o jogo ou formas jogadas acessíveis com regras pouco complexas, menos jogadores, espaço condicionado e continuidade das ações. Apenas em casos muito específicos é que fizemos trabalho individualizado (exemplo, drible individual com aluna que não conseguia dominar a bola).

A forma centrada nos jogos condicionados tem como consequências: as técnicas surgem em função da tática, de forma orientada e provocada; inteligência tática – correta interpretação e aplicação dos princípios do jogo; viabilização da técnica e criatividade nas ações de jogo (Garganta, 1985; citado por Garganta, 1998).

No voleibol, utilizamos alguns exercícios propostos por Gonçalves (2009). Esta foi das matérias de ensino em que conseguimos personalizar mais o ensino. A turma foi dividida em três grupos e cada grupo tinha exercícios diferenciados consoante o seu nível no voleibol, variando o terreno de jogo, comunicação e relação tempo/espaço, tempo/estratégia, tempo/técnica e tempo/tática (Gonçalves, 2009).

As restantes UD's também foram abordadas privilegiando a forma lúdica. No caso da UD politemática 1 abordamos a ginástica acrobática, a dança e o atletismo. As principais estratégias utilizadas ao longo das aulas desta UD foram a realização de exercícios em estações, em circuito, individualmente, em grupo e em trabalho autónomo, onde, para cada situação apresentava os objetivos a atingir.

Na ginástica acrobática ensinamos os elementos base de uma forma progressiva e depois disponibilizamos momentos para que os alunos criassem as suas coreografias em pequenos grupos, para posteriormente mostrarem aos restantes colegas. Incentivamos a realização das ajudas de modo a garantir a segurança de todos os alunos. Para auxiliar no funcionamento da aula, projetávamos uma apresentação *power point* com os exercícios a realizar nas diferentes estações.

A Dança foi abordada em sintonia com a ginástica acrobática, sendo a última utilizada muitas vezes como aquecimento para a aula (coreografia de ginástica aeróbica). Nas aulas de 45 minutos abordamos a dança social valsa e a dança tradicional Regadinho.

O Atletismo foi abordado inicialmente com os saltos em altura e em cumprimento (rotação do ginásio). As corridas e os lançamentos foram realizados no campo, com materiais adaptados.

Nas aulas teóricas, lecionadas quando as condições climatéricas não permitiam a realização da aula prática, utilizamos o livro "O Jogo Limpo" e uma apresentação *power point* com vídeos relativos aos conteúdos abordados. Enviamos ainda aos alunos um documento com a matéria abordada sobre o atletismo.

A UD politemática 2 foi dedicada às matérias: natação, orientação e desportos de combate. Nesta UD, as principais estratégias utilizadas ao longo das aulas foram a realização de exercícios competitivos, motivantes, individualmente, em grupo e em trabalho autónomo.

Na Orientação utilizamos mapas, com pontos representados onde os alunos, em grupo, deviam passar e recolher uma referência pedida pela professora. Nesta modalidade começamos por utilizar apenas o campo, progredindo para a utilização dos espaços exteriores do edifício da escola. Para motivar mais os alunos para a atividade, criamos balizas permanentes na escola, utilizando um código de letra. Embora esta criação não seja novidade no mundo da EF, julgamos trazer muitos benefícios para a escola, já que qualquer professor pode utilizar as balizas para a abordagem da orientação com os seus alunos.

Atendendo que a lecionação da matéria de natação ficou condicionada à disponibilidade das piscinas, optamos por introduzir o jogo do bitoque enquanto não nos era possível utilizar a instalação. Começamos por fazer uma introdução ao jogo, condicionando a ação dos alunos através das regras e visando que ao mesmo tempo compreendessem a particularidade desta modalidade.

A natação foi lecionada numa instalação exterior à escola, pelo que procuramos que os alunos respeitassem as regras do local e aprendessem os conteúdos através da exercitação individual, distribuída por níveis, realizando exercícios competitivos individuais e em grupo. Esta foi outra das matérias onde o ensino diferenciado foi mais evidenciado, principalmente na divisão da turma por níveis. Abordamos as quatro técnicas com os alunos do nível mais avançado, enquanto que com os restantes incidimos mais no crol, costas e bruços.

O judo teve uma abordagem mais curta, no entanto, tentamos dar uma noção geral da modalidade e dos seus diferentes conteúdos, através da exercitação individual e a pares. Esta

foi uma das matérias em que nos sentíamos mais à vontade, principalmente devido à ligação à modalidade enquanto treinador no nível inicial ao judo.

A aptidão física foi abordada nas três UD's, tendo sido aplicada ao longo do ano letivo. Os objetivos foram melhorar a aptidão física dos alunos e promover hábitos de prática desportiva regular de modo a melhorar a condição física dos alunos. Na maior parte das aulas destinávamos um tempo para o desenvolvimento das componentes da aptidão física através da realização de exercícios de força, resistência, coordenação, velocidade, flexibilidade e equilíbrio. Algumas destas componentes foram trabalhadas conjuntamente com outras matérias de ensino. Exemplificando, na ginástica acrobática conseguíamos desenvolver a maioria destas componentes através da realização dos exercícios específicos da matéria. A promoção dos hábitos de prática desportiva regular foi feita através de uma aula teórica, com reforço ao longo das restantes aulas pela professora.

No 12º ano, as UD's foram dedicadas a apenas uma matéria de ensino. A primeira UD abordou o voleibol num modo semelhante à realizada no 9º ano, privilegiando o ensino pelo jogo. A UD de Atividade Física / Contextos e Saúde foi uma UD mais teórica, onde os professores estagiários explicaram alguns conteúdos no início da UD e os restantes foram trabalhados e apresentados pelos alunos. Foram dedicadas algumas aulas ao trabalho em grupo, rentabilizando-se os espaços com computadores disponíveis.

A UD de Ginástica acrobática foi organizada de modo a que os alunos aprendessem os elementos de forma gradual, começando pelos menos complexos e com menos pessoas, para os mais complexos e com mais pessoas. Nestas aulas demos preferência ao trabalho por estações, circuito e independente, onde os alunos tiveram a oportunidade de criar uma coreografia para a sua avaliação. Também incentivamos a realização das ajudas de modo a garantir a segurança de todos os alunos.

A UD de Natação foi aquela que teve mais níveis de ensino a ter em conta, atendendo que os níveis dos alunos eram diferenciados desde o nível introdução ao nível avançado. Assim sendo, os alunos com mais dificuldades fizeram a adaptação ao meio e a introdução às técnicas crol e costas, muito rudimentarmente. Os alunos do nível elementar e os alunos do nível avançado tiveram um acompanhamento semelhante, fazendo quase sempre os mesmos exercícios, mas diferenciando no número de repetições. Nesta UD abordamos três técnicas: crol, costas e bruços. Não abordamos a mariposa devido ao pouco tempo disponível para esta UD e a alguns imprevistos com a disponibilidade da piscina.

A UD de dança foi uma UD mais diversificada. Embora o módulo fosse a dança social Chá Chá Chá, as aulas incluíram a ginástica aeróbica (aquecimento) e danças preparadas por

alunos (aquecimento). Também nesta UD, os alunos tiveram a responsabilidade de, com os passos abordados durante as aulas, construir a sua coreografia para a avaliação do módulo.

Por fim, a UD de aptidão Física foi aquele que se estendeu por mais tempo, tendo sido aplicada ao longo do ano letivo, simultaneamente com as outras UD's. Esta UD teve por base melhorar a aptidão física dos alunos e promover hábitos de prática desportiva regular de modo a melhorar a condição física dos alunos. Para estes alunos, preparávamos exercícios para desenvolver as várias componentes da aptidão física (força, resistência, coordenação, velocidade, flexibilidade e equilíbrio), que eram repetidos duas a três vezes ao longo da aula, procurando dar ferramentas para que os alunos continuassem a prática de atividade física fora das aulas de EF.

De uma forma transversal a todas as UD's, a divisão da turma nos diferentes exercícios era feita de modo a responder aos objetivos pretendidos. Em determinadas aulas, dividimos a turma em grupos de acordo com o nível de jogo com o intuito de personalizar e individualizar o ensino. Noutras alturas, optamos por misturar os grupos, como forma de haver interação entre os diferentes níveis e contribuir para a evolução de ambos.

O número de sessões semanais disponíveis para cada turma era diferente. Enquanto o 9º ano tinha uma sessão de 90 minutos e uma de 45 minutos, o 12º ano apenas dispunha de uma sessão de 90 minutos. No entanto, o PNEF defende que deveria haver três sessões de EF por semana, preferencialmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde. Assim sendo, os princípios básicos do treino e do desenvolvimento da aptidão física ficam comprometidos, principalmente no 12º ano, que apenas tem uma sessão por semana. Nesta última turma, procuramos incentivar os alunos para a prática desportiva, já que para além de terem apenas uma sessão de 90 minutos por semana, estavam no ano terminal, e alguns deles com uma condição física muito debilitada. Procuramos promover a prática desportiva, referindo os benefícios dela e mostrando várias formas de o fazerem, porque o fomento da prática de exercício físico regular em tenras idades tem reflexos notórios na adoção de estilos de visa saudáveis que perduram no tempo (Saraiva & Rodrigues, 2011).

Para além desta questão, colocava-se o "problema" do tempo efetivo de aula, já que o grupo de EF definiu o tempo que os alunos deveriam sair mais cedo da aula para tratarem da sua higiene pessoal. Assim sendo, nas aulas de 45 minutos os alunos deveriam sair 10 minutos mais cedo (35 minutos de aula) e nas aulas de 90 minutos deveriam sair 15 minutos mais cedo. Ao respeitar esta definição do tempo de saída, as aulas ficavam comprometidas em termos de tempo efetivo, principalmente se juntarmos os pequenos atrasos no começo da

aula. Assim sendo, e visto que a escola não dispunha de água quente e consequentemente os alunos não tomavam banho, o núcleo de estágio em conjunto com os respetivos professores orientadores definiu que nas aulas de 90 minutos, os alunos sairiam 5 minutos mais cedo e nas aulas de 45 minutos respeitaríamos o tempo total, visto que os alunos não tinham aula a seguir.

A elaboração de todas as UD's, do 9º e do 12º ano, também tiveram em conta o sistema de rotação das instalações definido pelo Grupo de EF. Nesta escola, existiam três espaços designados à lecionação das aulas de EF: campo polivalente, dividido em duas partes (campo 1 e campo 2) e o ginásio, sendo esta a ordem de rotação. Havia ainda a possibilidade de se utilizar a Piscina da Penteada para a lecionação da matéria relacionada com a natação.
Ao longo do ano letivo houve um total de 6 rotações (dois períodos de tempo em cada instalação), sendo que cada rotação teve uma duração de cerca um mês.

A utilização da Piscina da Penteada esteve dependente, não só da planificação estipulado no início do ano letivo, mas também da disponibilidade da própria infraestrutura. A primeira turma a utilizá-la foi o 12º ano, no entanto tivemos de suspender as aulas devido a uma avaria e adiar o início da mesma para o 9º ano. Após a resolução dessa avaria recomeçamos as aulas (daí o intervalo de tempo que separou o início e o final da respetiva UD), tendo também dado início às aulas de natação no 9ºano.

2.1.1.4 Planos de Aula

As aulas exigem uma boa preparação e devem estimular os alunos no seu desenvolvimento. Antes de entrar na aula o professor já tem um processo da forma como ela deve decorrer (plano de aula) (Bento, 2003). Num estudo desenvolvido por Ferreira e Moreira (2012), concluiu-se que a maioria dos professores questionados defende "a existência de uma aula bastante estruturada e bem delineada, baseada numa rigorosa planificação, não descurando, no entanto, a questão das motivações dos alunos" (p. 48).

Antes de iniciar as aulas, tivemos de elaborar um plano de aula, documento que nos iria orientar na lecionação das aulas. Consultamos vários planos de aula, construídos por nós nos anos anteriores e por colegas, procurando construir um documento prático, simples, útil na gestão das aulas e esclarecedor para os professores orientadores (Anexo E).

Assim sendo, no cabeçalho, optamos por incluir informações básicas sobre a UD, número e duração da aula, número de alunos e ano/turma, professores (estagiário e orientador), local e material necessário para a aula. No corpo do plano de aula incluímos os

objetivos gerais e específicos, objetivos operacionais/estratégias, esquema e duração dos exercícios (tempo parcial e tempo total) e a hora de início e termo do exercício. A referência ao tempo de duração do exercício, a hora do início e do fim foi essencial, não só para cumprir o plano de aula, mas também para facilmente nos situarmos no momento da aula (quanto tempo falta para acabar o exercício).

A descrição dos objetivos operacionais/estratégias permitia diminuir o tempo despendido com a organização e instrução, potenciando o tempo destinado à prática. Neste campo, referíamos o exercício a realizar, formas de organização da turma (grupos de trabalho), rotação dos alunos nos exercícios por estações/circuitos. Incluíamos ainda, sempre que possível, uma imagem ou esquema gráfico do exercício a realizar de modo a facilitar a passagem de um exercício para o outro e a visualizar melhor o exercício a realizar.

Optamos por estruturar a aula em três partes: inicial, fundamental e final, semelhante ao apresentado por Bento (2003) que inclui a parte preparatória, a parte principal e a parte final. No entanto, Fernando (2012) defende que é necessário mudar a estrutura da aula, passando a uma maior preocupação com a aprendizagem e rendibilizando os meios existentes, onde o processo fica centrado no raciocínio dos alunos e não no do docente.

Atendendo que a parte inicial tem como objetivos a criação de um clima pedagógico favorável, despertar a disponibilidade de exercitação e a preparação funcional do organismo para as cargas seguintes (Bento, 2003), optávamos por começar a aula explicando os objetivos da mesma e realizando o aquecimento, utilizando exercícios que visassem a preparação fisiológica e psicológica dos alunos para a aula, de carácter lúdico e pedagógico e, na maior parte das vezes, com conteúdos da aula. Bento (2003) evidencia a importância desta parte, pois trata-se de "despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula, de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas sequentes" (p. 154). Na parte fundamental, incidíamos em exercícios e conteúdos que dessem resposta aos objetivos gerais da aula, procurando manter alguma variedade no tipo de exercício a aplicar. Esta era a parte em que dedicava mais tempo da aula. A parte final geralmente era utilizada para o retorno à calma, através da realização de exercícios de flexibilidade. Também era destinada à reflexão conjunta sobre a aula.

No final do plano de aula incluímos uma grelha, onde podíamos tirar notas sobre os alunos ao longo das aulas e atribuir uma nota aos domínios a avaliar (psicomotor e atitudes e valores). Estas notas também serviam para a reflexão sobre a aula, que na maioria das vezes era feita após a aula, com o colega de núcleo de estágio e com o professor orientador

responsável pela turma. Nesta reflexão, procurávamos refletir sobre a aplicação e adequabilidade dos exercícios na aula, analisando possibilidades de alteração para os tornar mais ricos, refletir sobre o papel do professor na aula e o comportamento dos alunos. Deste modo, procurávamos melhorar o processo de ensino aprendizagem, através do reforço dos aspetos positivos e da melhoria dos aspetos menos positivos para as aulas seguintes.

O plano de aula manteve-se praticamente inalterável ao longo do ano letivo, à exceção da tabela de avaliação, fruto do defendido pelo PNEF. Inicialmente avaliávamos os domínios cognitivo, motor e atitudes e valores de forma dissociada. Embora o PNEF defenda que essa avaliação deve ser feita de uma forma global, nós avaliamos o domínio psicomotor separado do domínio atitudes e valores, que na nossa escola tem ponderações diferenciadas. Para além desta alteração, procuramos simplificar a descrição dos objetivos operacionais/estratégias.

Apesar do plano de aula ser um orientador no decorrer da aula, este não era rígido, já que se por ventura alguma coisa não estivesse a correr bem, procurávamos alterar de modo a atingir os objetivos pretendidos. Muitas das vezes, o que fizemos foi condicionar as regras, limitando alguns alunos, ou limitando a utilização de determinado gesto técnico. Outras vezes, quando os alunos não estavam a perceber o que se pretendia do exercício e este não estava a contribuir para os objetivos, procurávamos adaptá-lo de modo a servir ao propósito da aula. É de salientar que, em alguns exercícios, já considerávamos variantes no plano de aula de modo a condicionar o comportamento dos alunos para atingir os objetivos pretendidos.

Fernando (2012) defende que é necessário mudar a estrutura da aula, passando a uma maior preocupação com a aprendizagem e rendibilizando os meios existentes, onde o processo fica centrado no raciocínio dos alunos e não no do docente. Refere ainda que é preciso mudar os instrumentos, as metodologias, o raciocínio e a atitude que se tem.

2.1.2 Realização

Na realização, procuramos colocar em prática tudo o que foi planeado de uma forma adequada e contributiva para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em questão. Esta componente foi verificada, principalmente, na realização das aulas, onde se procurava responder ao planeamento feito, quer anual, quer por UD.

A realização também está dependente dos recursos materiais e espaciais disponíveis para a lecionação das aulas. Muitas vezes, foi preciso adaptar e construir materiais para a lecionação das aulas e arranjar estratégias de rentabilização e otimização dos espaços

disponíveis. Também estava dependente das condições climatéricas, principalmente quando as aulas realizavam-se no espaço exterior, havendo a necessidade de trazer sempre um plano alternativo. Neste sentido, Bento (2003) menciona que nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF.

Segundo o PNEF, as metas dos programas devem ser objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da EF, na escola e ao longo da vida (Jacinto et. al, 2001). O que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura. Esta preocupação está representada nos objetivos da EF no curso do ensino básico bem como nos princípios de organização das atividades nas aulas, fundamentando-se numa conceção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais:

- A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem (no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros);
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles;
- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades;
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

Na aula, o professor atua "sobre" os alunos no sentido dos objetivos, por meio dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização da intervenção pedagógica. O método, como medida de que o professor dispõe para organizar as atividades dos alunos, deve ter como características a "ajustabilidade ao objetivo", a "determinabilidade pelos fins", e a "adequabilidade ao conteúdo e às condições". Este não pode ser concebido e escolhido numa atitude isolada, mas sim em função do perfil de tarefas, de funções e de condições que envolvem o ato pedagógico. Na preparação e realização do ensino em EF é, também,

necessário prestar atenção à capacidade individual de rendimento dos alunos, para assim determinar uma carga ajustada ao grau e sentido do seu desenvolvimento (Bento, 2003).

Para potenciar a interdisciplinaridade, também procuramos abordar conteúdos que fossem transversais entre as disciplinas. Neste caso concreto, foi feito com as Ciências Naturais, definido em Conselho de Turma, abordando os conceitos de frequência cardíaca e consumo máximo de oxigénio. Sobre este assunto, Ferreira (1993, citado por Francischett, 2005) refere que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, que na nossa opinião acarreta vantagens para todas as disciplinas envolvidas e para facilitar a compreensão e abordagem da matéria pelo aluno. Concretamente, nas aulas de EF, exploramos conteúdos ligados com a Geografia, através da abordagem da Rosa-dos-Ventos na orientação e com as Ciências, na abordagem à frequência cardíaca e ao consumo máximo de oxigénio.

2.1.2.1 Intervenção Pedagógica

A intervenção de um professor é muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Tendo consciência desta importância, procuramos ter uma intervenção adequada e beneficiadora do processo ensino-aprendizagem, uma organização funcional, um posicionamento adequado no espaço, fornecendo *feedbacks* claros e adequados ao desempenho do aluno, mantendo um clima de aula/afetividade positivo e estando em constante observação dos alunos e do decorrer da aula. O fornecimento dos *feedbacks* foi um fator que foi evoluindo com o tempo e a experiência, sendo que nas aulas iniciais eram mais reduzidos e com menos conteúdo, passando a ser mais frequentes e com conteúdo específico e objetivo sobre a prestação do aluno ou da turma. Algumas vezes, foi necessário e útil a utilização do *feedback* cinestésico, principalmente em situações de ginástica aeróbica, dança e judo.

Um dos aspetos que nos preocupou foi a manutenção de um clima positivo de aula, onde predominava o respeito mútuo e a disciplina. Esta ideia é defendida por Rosado (2011), que refere que a formação de um jovem desportista não se pode fundar exclusivamente no conhecimento moral, no conhecimento das regras do *fair-play* ou dos valores, mas sim da criação de um ambiente de convivialidade, de um clima afetivo seguro e de um ambiente ético partilhada. No entanto, e por momentos, foi necessário impor um clima menos positivo, principalmente quando o comportamento dos alunos tendia a ser desviante, isto para procurar que os alunos se mantivessem empenhados ao longo das aulas. O professor orientador

incentivou a utilização do clima menos positivo quanto havia tendência para a manutenção de comportamentos desviantes, visto que, em algumas situações, mesmo quando chamávamos à atenção os alunos desviantes, tínhamos tendência em manter um clima positivo.

A ação constante ao longo do ano letivo foi motivar os alunos para as aulas. Quando na UD de JDC, a motivação era evidente por parte da maioria dos alunos, nas restantes UD's, principalmente nos rapazes, a motivação diminui, tendo de estar constantemente a definir estratégias e a criar exercícios lúdicos e competitivos capazes de captar os alunos para os mesmos.

A definição e cumprimento de regras começaram desde o primeiro dia, sendo constantemente relembrado aquando das infrações. Ao longo do ano letivo deparamo-nos com situações de falta de pontualidade e assiduidade, tentando alertar os alunos para a importância destes dois fatores para o bom desenvolvimento da aula e para atingir boas notas no final do período. Para além disto, combinamos alguns sinais, como a utilização do apito para início e fim dos exercícios de modo a rentabilizar o tempo de aula.

Procuramos também reforçar positivamente, aprovar e recompensar comportamentos apropriados dos alunos, incentivando também os alunos com mais dificuldades e dando-lhes uma atenção especial, com vista ao seu desenvolvimento nas matérias abordadas (fornecimento de *feedbacks*). Quando a performance dos alunos não se adequava ao esperado, procurávamos explicar como deveria proceder para melhorar o seu desempenho, dando-lhes feedbacks prescritivos e outras vezes interrogativos, com o intuito de apurar se o aluno tinha noção do que realmente estava a fazer.

Em alguns momentos, os comportamentos desviantes concentravam a maior parte da nossa atenção. Dessas vezes resultava que conseguíamos recordar quase todos os momentos de indisciplina ou de comportamentos desviantes e não conseguíamos recordar com certeza a prestação de outros alunos na aula. Muitas vezes, era frustrante ver como em segundos, alguns alunos conseguiam "destruir" o exercício e quebrar o clima da aula. Em algumas situações tivemos de tomar atitudes mais severas, pedindo que o aluno saísse da aula e fosse refletir um pouco sobre o seu comportamento na bancada. No entanto, este carácter perturbador de alguns alunos da turma era transversal às outras disciplinas e inclusivamente foi discutido em conselho de turma. Tivemos algumas conversas individuais com os alunos em questão, sendo também, várias vezes chamados à atenção durante as aulas para os seus comportamentos. Num caso mais extremo, o professor orientador da turma, falou individualmente com os principais focos de distração da turma, tendo havido melhorias nas restantes aulas.

No final da aula era habitual realizar uma reflexão conjunta da aula, referindo o que correu bem e o que correu mal, chamando a atenção aos alunos, caso fosse necessário, dos comportamentos a modificar ou simplesmente congratulando os seus comportamentos e atitudes.

2.1.2.2 Delimitação de Estratégias

As estratégias são o conjunto das ações do professor conduzidas por um plano de ação onde se organiza os métodos e meios com vista à concretização dos objetivos propostos (Rosado, 2005).

Não há o melhor método, pelo que devemos ter em conta para que propósitos, em que circunstâncias e de que maneira devemos utilizar uma metodologia de instrução (Rink, 1999, citado por Graça, 2001). Assim sendo, vários foram os modelos, as estratégias, os métodos, as técnicas e as atividades de ensino utilizados ao longo do ano letivo.

Em relação aos modelos, de uma forma geral, utilizamos o modelo comportamental ou Behaviorista, procurando a modificação ou manutenção de comportamentos e o controlo do comportamento desejado (Rosado, 2005). Nos JDC em particular, utilizamos com maior regularidade os princípios do modelo TGfU, recorrendo aos jogos pré-desportivos, situações de jogo simplificadas e com superioridade numérica no ataque, complexificando as situações de aprendizagem à medida que se ia evoluindo. As equipas eram feitas de modo a ficarem equilibradas e que todos tivessem uma participação ativa no exercício. Também foram utilizados diferentes métodos na lecionação, dependendo do tipo de matéria a abordar. Em algumas situações, como a ginástica acrobática, utilizamos o método analítico.

Relativamente aos estilos de ensino utilizados, também foram variados. Utilizámos o estilo de ensino tarefa, em que a partir da apresentação dos exercícios, o aluno realizar as tarefas propostas tomando decisões ligadas à individualização da aprendizagem e utilizámos o estilo de ensino comando, onde os exercícios eram determinados pelo professor na sua intensidade e duração, essencialmente em algumas situações de aptidão física (abdominais, flexões, dorsais, entre outros), em que os alunos tinham tendência para comportamentos desviantes e sobretudo para impor alguma disciplina na aula e na dança, que por vezes exigia a reprodução de uma sequência coreográfica. Também utilizamos o estilo de ensino inclusivo nos JDC e modalidades predominantemente individuais e por vezes os modelos de descoberta guiada e divergente, principalmente na lecionação da ginástica acrobática.

Ao longo das aulas procuramos realizar uma instrução clara, objetiva e com qualidade, exigindo disciplina e respeito mútuo e incentivando a participação de todos os alunos. Para maximizar o tempo de empenhamento motor, procuramos diminuir os tempos de espera, de preparação/arrumação do material e de instrução e rentabilizar bem os espaços disponíveis e preparar exercícios adequados aos objetivos pretendidos. A arrumação e preparação do material também era feita pelos alunos, sendo que, em cada aula havia dois alunos responsáveis por ir buscar e entregar o material à arrecadação.

Para não perder muito tempo e facilitar a compreensão de todos os alunos, utilizamos, muitas vezes, os alunos mais proficientes para a demonstração dos exercícios a realizar. Alguns dos alunos praticavam modalidades federadas, sendo esses os escolhidos para demonstrarem as tarefas relacionadas com a sua atividade. Por vezes, procuramos trabalhar por níveis (exemplo do voleibol), podendo dar mais atenção aos alunos com mais dificuldades e maior autonomia aos alunos mais desenvolvidos.

Atendendo aos dados recolhidos na AD, adequámos as matérias a abordar ao nível dos alunos, procurando corresponder aos diferentes níveis apresentados pela turma. Também incidimos na promoção da interação e interajuda entre os alunos, onde os alunos mais proficientes ajudavam os alunos menos proficientes.

Os alunos que por algum motivo não realizavam a aula prática ajudavam-nos na preparação/arrumação do material e observavam a aula, efetuando um relatório da mesma segundo as diretrizes pedidas pela professora (Anexo F). Neste sentido, o PNEF refere que a diferenciação de objetivos e atividades formativas é uma necessidade evidente quando se trata de não excluir os alunos temporariamente impedidos ou limitados na realização de atividades físicas das aulas de EF (Jacinto et al., 2001). A primeira proposta de relatório solicitava que o aluno observasse um colega referindo os aspetos positivos e negativos na realização do gesto ou exercício. No entanto, os alunos tinham algumas dificuldades em realizá-lo corretamente, optando por modificar este parâmetro para a referência aos aspetos importantes na realização do gesto ou exercício. Ainda assim, notamos que os alunos tinham muitas dificuldades em realizar um relatório adequado e completo e muitas vezes não davam a devida atenção e valorização a esse trabalho, sendo várias vezes chamados à atenção que este era o elemento avaliativo da aula.

Inicialmente tínhamos alguns problemas em começar a aula a horas devido ao material, isto porque o funcionário apenas disponibilizava o material após o toque de entrada aquando da utilização do campo polidesportivo, não permitindo a montagem e organização do mesmo previamente à aula. Este problema foi resolvido ao longo do tempo, no entanto, também

procuramos rentabilizar os momentos em que tínhamos as aulas seguidas, trazendo o material necessário para as duas turmas e assim começar a segunda aula com tudo já preparado.

Quando havia atrasos na chegada do material, começávamos a aula com um exercício alternativo (exemplo, corrida contínua ou jogo das apanhadas), para assim rentabilizar o tempo disponível com a realização de atividade física.

Também fomos variando as estratégias consoante a UD ou a matéria a lecionar. Na UD de JDC e de voleibol e no râguebi, utilizamos o TGfU, enquanto na ginástica acrobática, demos a conhecer e a experimentar o monte e o desmonte, os vários elementos realizados em grupos de 2, 3, 4 e 5 elementos, posições básicas, elementos técnicos e de ligação, privilegiando a abordagem progressiva. Nesta matéria demos ênfase ao trabalho de grupo, possibilitando aos alunos a criação de coreografias em grupos, com os conteúdos abordados nas aulas.

Moreira refere que nas atividades gímnicas existem necessidades, energéticas ou de capacidades motoras (flexibilidade e força) que os alunos não conseguem alcançar, razão pela qual é fundamental construir progressões, com o auxílio dos meios facilitadores e da intervenção manual, que permitam alcançar os objetivos, mais relacionados com a coordenação e baseados na taxonomia dos conteúdos gímnicos (Moreira, 2007).

O atletismo foi abordado através de situações adaptadas, com materiais adaptados. Esta foi uma das matérias em que tivemos mais dificuldade em motivar os alunos, visto que para além de ser o primeiro contacto com a maioria das disciplinas técnicas, o espaço disponível não era o mais adequado. Nesta matéria, uma das falhas que consideramos ter influenciado a motivação dos alunos foi a falta de exercícios lúdicos ao invés de exercícios mais padronizados.

Na realização de coreografias em dança, a professora realizava-as em espelho para os alunos repetirem. Quando os alunos já tinham algum à vontade, havia a possibilidade de se voluntariarem para serem eles o "espelho" para os colegas. Esta estratégia foi bem aceite por alguns alunos. Já na Valsa e no Chá Chá Chá, primeiro ensinávamos os passos básicos, fazendo a demonstração aos alunos e posteriormente os alunos exercitavam, primeiro individualmente e depois a pares. Após a aprendizagem dos passos básicos os alunos criavam coreografias e ensaiavam-nas ao longo das aulas.

A orientação foi realizada nos espaços em redor da escola, com balizas permanentes e percursos variados ao longo das aulas, com uma componente competitiva (quem concluía o percurso corretamente em menos tempo). Já na natação, dividimos a turma por níveis,

abordando as técnicas de nado progressivamente, incluindo alguns exercícios competitivos (estafetas).

No judo, para além da componente competitiva, procuramos manter os alunos sempre em atividade com diferentes jogos lúdicos e ensinando algumas técnicas base. A criação e utilização de exercícios lúdicos e competitivos foram sempre uma prioridade, de modo a motivar os alunos para a realização da aula, visto que retirar prazer das diversas atividades físicas (e evitar o desprazer) é um objetivo comum dos participantes, com uma importância decisiva na continuidade da prática (Rosado & Ferreira, 2009, citado por Almeida, 2010). Quanto mais padronizado fosse o exercício menos motivante era para os alunos.

Procuramos ainda aumentar a complexidade gradualmente, começando por situações simples. Esta ideia é defendida por Moreira que considera que a aprendizagem deve ser do simples para o complexo, sendo para tal necessário introduzir alterações às tarefas propostas, de uma forma progressiva e estruturada, razão pela qual, quase todos os elementos se aprendem baseados em movimentos já dominados (Moreira, 2007).

O PNEF considera que a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos é possível e desejável, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto o necessário (Jacinto et al., 2001). Esta tarefa nem sempre foi fácil de realizar, no entanto procuramos sempre que possível realizá-la. Os casos mais evidentes são o voleibol e a natação, embora nas restantes matérias também tenhamos procurado realizar a diferenciação de acordo com o nível dos alunos.

A formação dos grupos é considerada pelo PNEF como "um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino" (Jacinto et al., 2001, p. 24). Nas aulas, foram várias as estratégias na definição de grupos. Tendo em vista melhorar as relações interpessoais dos alunos, procuramos variar os grupos, já que "a fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interacções assume no desenvolvimento social dos jovens" (Jacinto et al., 2001, p. 24). Quando o objetivo era trabalhar por níveis, os grupos eram feitos de modo a que os alunos de cada grupo tivessem um nível de desempenho muito parecido. Quando pretendíamos jogos equilibrados ou interação entre os níveis tendo em vista a evolução de ambos, misturávamos os níveis. Esta ideia é defendida pelo PNEF, que refere que a "a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interacção de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-

se a constituição homogénea dos grupos" (Jacinto et al., 2001, p. 24). Em algumas situações, em que a diferença era substancial, optamos por separar por género (râguebi).

2.1.3 Controlo e Avaliação

A análise e avaliação, em conjunto com a planificação e a realização são tarefas centrais do professor (Bento, 2003). Bento defende que a reflexão após a 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. Através dela determina-se o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e inventariam-se os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos (Bento, 2003).

Segundo o artigo 10º do Decreto-Lei 74/2004, a avaliação é o "processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos", que visa aferir os conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e verificar o grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados. Já o PNEF refere que a avaliação em EF decorre dos objetivos de ciclo e de ano, que clarificam os aspetos nos quais devem incidir a observação dos alunos nas situações adequadas. Os objetivos, de uma forma geral, referem as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos (Jacinto et al., 2001). Deste modo, os objetivos de ciclo compõem "as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de actividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e subáreas da EF e as que caracterizam cada uma delas" (Jacinto et al., 2001, p. 27).

O PNEF considera que os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências, escolares e extraescolares, que marcam a sua educação, direta ou indiretamente, representadas no PNEF (Jacinto et al., 2001). Este integra três grandes áreas de avaliação específicas da EF: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos (Jacinto et al., 2001).

Na prática letiva, a avaliação dos alunos em ambas as turmas era subdividida em duas componentes: psicomotor (80%) e atitudes e valores (20%) (Anexo G).

No 9º ano, o domínio psicomotor era avaliado nas seguintes componentes: AD (2%), AF (45%), avaliação sumativa (AS) (20%), Ficha de avaliação (10%) (Anexo H) e questões aula (3%).

As atitudes e valores foram avaliados nos seguintes componentes: responsabilidade (10%), autonomia (3%), intervenção (5%) e sociabilidade (2%). Cada uma destas componentes subdivide-se noutros itens, com ponderações definidas pelo conselho de turma de forma a adaptar-se à turma (exemplo: dar mais ênfase àquelas em que os alunos têm tendência em descurar).

Já no 12º ano, o domínio psicomotor foi avaliado nas seguintes componentes: AD (10%), AF (45%), AS (20%), questões-aula (5%).

No domínio das atitudes e valores avaliou-se as seguintes componentes: responsabilidade (7%), autonomia (4%), intervenção (4%) e sociabilidade (5%).

A opção em dar uma conotação à AD partiu de um debate com o professor orientador cooperante, com o intuito de comprometer os alunos aquando da realização da mesma.

A AF foi feita com base nas avaliações feitas em todas as aulas, onde, em cada aula, era atribuída uma nota à prestação do aluno. Quando o aluno não realizava a aula, com justificação credível, ou quando não trazia o material mas ainda não tinha atingido o limite das faltas de material, eram avaliados através do relatório realizado sobre a aula.

A AS era feita no final do período para o 9ºano e no final do módulo para o 12º ano, através de exercícios das atividades desportivas abordadas ao longo do mesmo. Os exercícios eram construídos com base no que foi lecionado ao longo do período e nos objetivos referenciados pelo PNEF.

Quer na AF quer na AS, os alunos do 9ºano eram avaliados de 0 a 100 pontos enquanto os alunos do 12º ano eram avaliados de 0 a 20 pontos. Estas duas avaliações distinguem-se na medida em que a AF tem como propósito ajudar os alunos a aprender, ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem e a informação recolhida é utilizada para regular e orientar estes processos, onde a distribuição de feedback e a sua natureza contínua assumem uma relevância particular, enquanto a AS tem o propósito de fazer um balanço, uma súmula ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um determinado tempo de ensino, ocorrendo geralmente no final de um processo. No entanto, certas formas de AS podem estar melhor articuladas com o ensino e ajudar os alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens, não se destinando a gerar classificações (Biggs, 1998; Black; Wiliam, 1998; Fernandes, 2008; Harlen, 2006a; citados por Fialho & Fernandes, 2011).

De todos os elementos integrados na avaliação final do período ou módulo, a AS era, provavelmente, aquela que poderiamos retirar no futuro, atendendo que geralmente não diferia da AF. Isto deve-se, fundamentalmente ao facto de, ao condicionarmos uma aula para a AS, essa nota é independente das restantes e muitas vezes, os alunos, ou faltam, ou a aula não lhes corre muito bem e acabam por ter uma nota diferente da AF.

Apesar de termos utilizado uma avaliação por domínios, apresentada pela escola e grupo disciplinar, concordamos que "é completamente contra-indicado, em critérios de classificação, o fraccionamento dos domínios (motor, cognitivo e afectivo) ou a atribuição de percentagens aos domínios de avaliação" (Ministério da Educação, 2010), isto porque se pretendemos o desenvolvimento integral proposto pelo PNEF, não podemos fraciona-lo ao ponto de lhe atribuir diferentes notas consoante os domínios a avaliar, mas sim no seu todo. Ainda assim, também consideramos que este método de avaliação é difícil de aplicar e requer algum estudo e prática por parte dos professores, no entanto não é impossível.

Para concluir, consideramos que a gestão do processo de ensino-aprendizagem foi positiva, atendendo que conseguimos atingir quase na sua totalidade (dependente das condições materiais disponíveis na escola) as oito metas de aprendizagem apresentadas pelo Ministério da Educação (2010), onde a maioria dos alunos, no final do ano letivo, demonstrava capacidades de resistência aeróbia e aptidão muscular adequadas às normas da aptidão física representativa da saúde, para a sua idade; relacionavam a aptidão física e saúde e identificavam os fatores associados a um estilo de vida saudável; identificavam fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas; cumpriam os níveis introdução e elementar das quatro matérias de JDC; cumpriam o nível introdução de ginástica acrobática; cumpriam o nível introdução de danças sociais e tradicionais; cumpriam o nível introdução de atletismo e orientação.

2.2 Assistência às aulas

2.2.1 Introdução

A observação tem sido considerada um método importante para o desenvolvimento da pedagogia do desporto. Sarmento (2004) salienta que a pedagogia do desporto centra-se na pesquisa pessoal, partindo de inferências lógicas decorridas da "observação do real pedagógico". É orientada para a prática da reflexão do real pedagógico, a partir da observação dos comportamentos dos respetivos intervenientes, numa convergência de

interesses e práticas que colaboram para a superação do conhecimento relativo à capacidade de intervenção pedagógica e didática (Sarmento, 2004).

A necessidade de observar os intervenientes pedagógicos advém de querer colher informações sobre o seu comportamento, o que obriga a um cuidado particular na direccionalidade do olhar bem como na terminologia utilizada de familiarização com as metodologias e técnicas de observação e registo, aplicadas a contextos possíveis e forma a aproveitar esse conhecimento e esse treino para aceder à compreensão científica das situações pedagógicas (Sarmento, 2004).

A observação é uma forma de levantamento e de estruturação dos dados de modo a mostrar um conjunto de significados (Postic & De Ketele, 1988, citado por Serafini & Pacheco, 1990). Esta é um processo importante que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e coloca-se ao serviço de processos mais complexos como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento, a investigação descritiva e a experimentação (Damas & De Ketele, 1985, citado por Serafini & Pacheco, 1990). Tem ainda um papel essencial na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, estabelecendo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de transformação na escola (Reis, 2011).

Assim sendo, observamos vinte aulas de três professores distintos, utilizando os instrumentos Sistema de Observação do Clima Motivacional (SOCM) e o Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (OBEL-Ulg).

Os objetivos deste trabalho foram: observar um conjunto de aulas utilizando diferentes instrumentos; analisar criticamente os resultados obtidos e confrontá-los com a literatura; dar sugestões de melhoria e contribuir positivamente para o desempenho dos professores.

Sistemas de observação

Antes de proceder à observação das aulas, foi necessário realizar um levantamento das variáveis que pretendíamos observar e que instrumentos utilizar para tal. De uma forma geral, pretendia-se observar o clima motivacional da aula e o comportamento dos alunos. Para observar o clima motivacional utilizamos o SOCM de Miranda e Ferreira (2004). O comportamento dos alunos foi observado como o Sistema de Observação do Comportamento do aluno (OBEL-Ulg) de Piéron.

Escolhemos estas duas categorias porque pretendíamos observar componentes que fossem importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que contribuíssem

positivamente para a melhoria da nossa intervenção. Neste sentido, Petrica, Sarmento & Videira (2005) referem que a procura do sucesso pedagógico tem levado ao desenvolvimento e adoção de metodologias, estratégias, modelos, experiências ou programas de formação de professores que contribuam para a melhoria das habilidades de ensino e a competência para ensinar.

O clima motivacional está intimamente ligado com o empenhamento dos alunos, isto é, quanto o ambiente de aprendizagem é adequado (nível das tarefas ajustado à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes), os alunos mantêm-se empenhados na aula, enquanto que, quando este caracteriza-se por situações de risco físico, emocional ou social pode produzir desinvestimento dos alunos na aula. O ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores e dos praticantes, na manutenção da disciplina, do empenhamento nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócioafetivo (Rosado, & Ferreira, 2011). Por sua vez, o comportamento do aluno é um elemento fundamental para se perceber quais são os comportamentos mais comuns entre os alunos, principalmente ao nível do seu empenhamento motor.

O SOCM foi criado por Miranda e Ferreira, em 2004, com o intuito de especificar a associação entre comportamentos pedagógicos e o clima motivacional, para permitir caracterizar alguns dos comportamentos pedagógicos que contribuem para a criação de um clima motivacional de mestria ou de performance (Rosado & Ferreira, 2011). A diferenciação do clima motivacional de mestria ou de performance diz respeito ao envolvimento na tarefa ou no ego, respetivamente.

Segundo Rosado e Ferreira (2011), o clima de performance caracteriza-se por um contexto desportivo onde existe comparação social, enfatização da vitória e dos resultados por parte do profissional de desporto e manifestação de um envolvimento ou orientação para o ego por parte dos alunos. Por outro lado, o clima de mestria caracteriza-se pela aprendizagem de habilidades, pela valorização do esforço e da realização do melhor de cada individuo, onde os alunos manifestam um envolvimento na tarefa (Rosado & Ferreira, 2011).

Posto isto, o envolvimento motivacional do aluno na tarefa ou no ego, será influenciado pela sua orientação motivacional e pela perceção de clima motivacional (Rosado & Ferreira, 2011). Na tabela 1 apresentamos as diferenças nos comportamentos do professor entre os climas de mestria e de performance, nas quatro dimensões analisadas.

Tabela 1 - Associação entre os comportamentos observados nos profissionais de desporto e o clima motivacional (Miranda & Ferreira, 2004, citados por Rosado & Ferreira, 2011).

Dimensões	Clima de Mestria	Clima de Performance
Dimensão 1- Controlo ativo da prática		
Encoraja e pressiona para a atividade	X	
Encoraja a ajudarem-se mutuamente	X	
Manifesta afetividade positiva	X	
Manifesta afetividade negativa		X
Não aceita a opinião dos praticantes		X
Aceita e considera a opinião dos praticantes	X	
Dimensão 2 - Reação ao erro		
Reage ao erro com Feedback avaliativo positivo	X	
Reage ao erro com Feedback avaliativo negativo		X
Reage ao erro com Feedback descritivo positivo	X	
Reage ao erro com Feedback descritivo negativo		X
Reage ao erro com Feedback prescritivo positivo	X	
Reage ao erro com Feedback prescritivo negativo		X
Ameaça, castiga ou pune		X
Dimensão 3 - Reforço social / Definição de sucesso		
Valoriza o esforço	X	
Valoriza a aprendizagem e a melhoria pessoal	X	
Valoriza o resultado		X
Dimensão 4 - Suporte social / Reconhecimento do papel de todos		
Elogia os praticantes com melhores prestações		X
Elogia os praticantes com piores prestações	X	
Elogia todos os praticantes	X	
Salienta o papel dos praticantes com melhores prestações		X
Salienta o papel dos praticantes com piores prestações	X	
Salienta o papel de todos os praticantes	X	

O OBEL-Ulg foi construído por Maurice Piéron, em 1988, visando estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. Para tal são estudadas onze categorias de análise, que representam alguns dos comportamentos mais frequentes dos alunos: atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação do material, deslocamentos, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, interações verbais, afetividade, outros (Sarmento, 2004).

Este sistema trata-se de um instrumento de registo de duração para as categorias consideradas. A amostragem temporal é de cinco períodos de três minutos distribuídos uniformemente pela sessão (Sarmento, 2004). O método de registo utilizado é o registo de intervalos (5 segundos), onde o comportamento dominante é assinalado (Sarmento, 2004).

2.2.2 Metodologia

Fizeram parte da amostra três professores, dois professores estagiários e um professor do quadro zona pedagógica.

Para fazer a observação das aulas, foram utilizados dois instrumentos: o SOCM e o OBEL-Ulg, fazendo-se um registo de ocorrências. O registo de ocorrências consiste na contagem do número de vezes que um determinado comportamento, previamente definido, ocorre (Lopes, 2010). No total, foram observadas vinte aulas, distribuídas segundo a tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das observações por professor.

Sistema de observação	P 1	P 2	P 3	Total
SOCM	7	5	2	14
OBEL-Ulg	2	2	2	6

A assistência às aulas teve por base alguns procedimentos. Antes de começar qualquer observação, pareceu-nos importante assistir a algumas aulas e fazer o levantamento dos aspetos importantes a incluir numa ficha de observação. Em simultâneo, procuramos também fazer um pequeno levantamento de instrumentos de observação já existentes procurando verificar qual a pertinência e aplicabilidade nas aulas a observar. Após esse levantamento, selecionamos dois instrumentos, procurando obter dados relacionados com o clima motivacional e com o comportamento do aluno na aula. De seguida, procedemos às observações, pedindo autorização aos professores observados para efetuar a recolha audiovisual.

Enquanto o SOCM está centrado no comportamento do professor, o OBEL-Ulg centra-se no comportamento do aluno. No SOCM pretendia-se verificar como os professores controlavam ativamente a prática, reagiam ao erro, utilizavam o reforço social e o suporte social, registando-se o número de vezes que o comportamento se verificava por intervalos de tempo (Anexo I). No OBEL-Ulg escolhemos um aluno a observar ao longo da aula, registando os seus comportamentos segundo as categorias consideradas neste sistema (Anexo

J). O critério de escolha do aluno foi o aluno que constava a maior parte do tempo na gravação capturada (ângulo da máquina de filmar).

A análise estatística dos dados recolhidos foi feita através do programa informático *Microsoft Excel*.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados obtidos e a salvaguardar o anonimato das pessoas observados, utilizamos um código de letra: P1, P2, P3. O P1e o P2 eram professores estagiários e o P3 era um professor experiente.

A observação às aulas foi realizada entre outubro e maio, procurando abordar diferentes tipos de aula.

2.2.3 Resultados do estudo

Utilizamos dois sistemas, que no nosso entender tinham em conta não só o professor mas também o aluno. Sendo o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem consideramos importante considerá-lo nas análises às aulas.

O SOCM foi aplicado em catorze aulas distribuídas pelos três professores estudados. Este sistema de observação pretendia ver se o professor tem comportamentos de clima de mestria ou de clima de performance.

Através das observações feitas, pudemos concluir que os três professores observados tinham comportamentos predominantemente do clima de mestria, embora também apresentassem comportamentos do clima de performance (tabela 3).

Na dimensão 1, controlo ativo da prática, os professores 2 e 3 apresentam comportamentos predominantemente de clima de mestria. O professor 1, nas 4 aulas observadas, apresenta um número elevado de comportamentos de clima de mestria numa aula e nas restantes apresenta baixos valores predominantemente de clima de performance.

Na dimensão 2, reação ao erro, os três professores observados apresentam comportamentos, na sua maioria de clima de mestria.

Já na dimensão 3, reforço social / definição de sucesso, os comportamentos registados na observação aos professores 1 e 3 são de clima de performance. É de salientar que o professor 2 não apresenta qualquer comportamento na dimensão 3.

Na 4ª dimensão, suporte social / reconhecimento do papel de todos, o professor 1 apresenta comportamentos predominantes do clima de performance. Por sua vez, o professor 2 apresenta um baixo número de comportamentos nesta dimensão, sendo eles do clima de mestria. O professor 3 apresenta o mesmo número de comportamentos nos dois climas.

Tabela 3 – Resultados dos três professores no SOCM.

		Clima de Mestria				Clima de Performance			
		Aula 1 90'	**Aula 2 45'**	**Aula 3 90'**	**Aula 4 90'**	**Aula 1 90'**	**Aula 2 45'**	**Aula 3 90'**	**Aula 4 90'**
Professor 1	**Dimensão 1**	21	2	2	7	6	4	3	8
	Dimensão 2	45	48	20	23	13	4	4	7
	Dimensão 3	0	0	0	0	1	1	0	0
	Dimensão 4	0	0	0	1	0	5	2	3
	Total	66	50	32	31	20	14	9	18
Professor 2	**Dimensão 1**	24	20	13		5	5	0	
	Dimensão 2	17	17	12		5	7	1	
	Dimensão 3	0	0	0		0	0	0	
	Dimensão 4	3	0	0		2	0	0	
	Total	44	37	25		12	12	1	
Professor 3	**Dimensão 1**	23				0			
	Dimensão 2	29				1			
	Dimensão 3	0				2			
	Dimensão 4	5				5			
	Total	57				8			

O OBEL-Ulg foi aplicado em seis aulas distribuídas pelos três professores estudados (tabela 4). Sendo o objetivo deste sistema observar o comportamento do aluno, pudemos verificar que os alunos observados estão, mais de metade do tempo observado noutras atividades, estando à volta dos 40% em atividade motora. De seguida a atividade que em geral ocupou mais tempo das aulas observadas foi a espera, com valores entre os 12 e os 38%. Este último valor refere-se a uma aula de natação, onde o tempo de espera foi superior ao tempo em atividade motora, referente a uma aula do professor 2.

Neste sistema de observação pudemos verificar que o professor mais experiente foi aquele que dispensou mais tempo da aula para a atividade motora (45,56%), seguindo-se a atenção à informação. Também o professor 2, numa das aulas observadas, apresenta um tempo de atividade motora semelhante (45%) ao professor experiente.

Tabela 4 - Resultados no OBEL-Ulg

Categorias	Professor 1		Professor 2 01/10/2012		Professor 2 30/05/2013		Professor 3	
	Dur. Abs. (seg)	Dur. Rel. (%)	Dur. Abs. (seg)	Dur. Rel. (%)	Dur. Abs. (seg)	Dur. Rel. (%)	Dur. Abs. (seg)	Dur. Rel. (%)
Atividade Motora (AM)	360	40	405	45	315	35	410	≈45,56
Demonstração (D)	0	0	0	0	0	0	0	0
Ajuda (A)	5	≈0,56	0	0	0	0	0	0
Manipulação de material (MM)	120	≈13,33	0	0	0	0	0	0
Deslocamentos (De)	90	10	35	≈3,89	90	10	45	5
Atenção a informação (AI)	45	5	110	≈12,22	30	≈3,33	180	20
Espera (E)	200	≈22,22	275	≈30,56	350	≈38,89	115	≈12,78
Comportamentos fora da tarefa (CFT)	90	10	0	0	45	5	0	0
Interações verbais (IV)	15	≈1,67	30	≈3,33	30	≈3,33	5	≈0,56
Afetividade (Af)	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros comportamentos (OC)	15	≈1,67	45	5	40	≈4,44	145	≈16,11

2.2.4 Discussão

Rosado e Ferreira (2011) sublinham a importância dos alunos na reconfiguração da atuação dos professores, na seleção e implementação de estratégias, métodos e conteúdos de ensino. Referem ainda que esta abordagem destaca o papel dos currículos ocultos e do currículo que emerge nas condições dinâmicas do ensino, valoriza a integração dos afetos e das emoções, do entusiasmo e do clima moral, afetivo e motivacional.

A abordagem ecológica equaciona as determinantes ambientais dos comportamentos, das cognições e dos afetos, e exige que se reconheça que esta envolve a reflexão sobre o clima instrucional, organizacional, social, relacional, motivacional e moral. Uma boa gestão destes diversos ambientes é fundamental na criação de um envolvimento promotor da aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011).

A aplicação do instrumento SOCM permitiu verificar que os professores em estudo não se cingem a um tipo de clima (mestria ou performance), mas sim, apresentam comportamentos de ambos, com predominância do clima de mestria. Rosado e Ferreira

(2011) referem que a orientação das expectativas dos professores e dos alunos para os processos em detrimento para os resultados parece ser decisiva na gestão do ambiente de aprendizagem, onde a ênfase na cooperação, na inclusão, no esforço, nos progressos, no respeito pelos outros pode ser fundamental na criação de um ambiente de mestria.

Relativamente ao OBEL-Ulg, de uma forma geral, pudemos verificar que a atividade que tem mais tempo despendido é a atividade motora, à exceção da aula 2 do professor 2. Ainda assim, a maior parte das aulas observadas (> 50% de duração relativa) foi destinada a outras atividades, entre elas a atenção à informação, deslocamentos, espera, entre outros.

Behets (1997) realizou um estudou onde confirmou que o ensino eficaz é caracterizado por um maior tempo de prática e um menor tempo de instrução e organização, evidenciando que na EF aprende-se fazendo. Concluiu também que os professores mais eficazes passam menos tempo a informar os seus alunos. Ainda assim, consideramos que este fator não é assim tão linear, até porque devemos respeitar os tempos de recuperação e passar os conhecimentos necessários para os alunos, fatores muito importantes no bom desenvolvimento dos alunos

A observação é uma ferramenta importante para o professor na análise dos aspetos pedagógicos que visam a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Através desta observação, podemos verificar os aspetos positivos que devemos manter e os aspetos menos positivos que devemos corrigir. Permite ainda visualizar a influência das ações do professor no comportamento e desempenho dos alunos, fator muito importante na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Findo este processo, consideramos que esta foi de facto a tarefa em que apresentamos mais dificuldades. Em primeiro lugar na definição do que se ia observar e como (que instrumentos), depois a sua aplicação e análise, que requer tempo e dedicação. No entanto, consideramos esta atividade de grande importância para o desenvolvimento do professor, pois o processo de autoavaliação é fundamental para a evolução pedagógica.

É de salientar que ainda foi utilizado outro instrumento na observação das aulas, mas acabamos por não contemplá-lo porque estávamos com dificuldades em operacioná-lo. Este instrumento baseou-se num registo anedótico dos acontecimentos ao longo da aula. Se tivéssemos utilizado os dados recolhidos com este instrumento, teria sido uma mais-valia no processo de observação às aulas, uma vez que para além de se poder fazer uma análise quantitativa, permitia-nos fazer uma análise qualitativa. Atendendo ao reduzido tempo disponível decidimos não contemplá-los.

3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Segundo as linhas programáticas das atividades e avaliação do EP, as atividades de intervenção na comunidade escolar são atividade(s) que ultrapasse(m) o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF.

3.1 Planeamento

A atividade de intervenção na comunidade escolar foi definida com base na potencialidade educativa e adesão demonstradas na1ª edição, realizada pelo núcleo de estágio anterior. Assim sendo, decidimos realizar a 2ª edição das Olimpíadas Brazão de Castro, incluindo diversos jogos e atividades de cariz educativo e desportivo, promovendo a multidisciplinaridade.

Esta atividade desenvolveu-se nas instalações da Escola Básica do 2º e 3 ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no dia 15 de Março de 2013, com inicio às 9 horas e términos às 14h.

Esta destinava-se aos alunos, aos professores das diferentes áreas de estudo e aos funcionários da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, e tinha como objetivos os seguintes: (1) desenvolver um conjunto de atividades que envolvessem a participação de toda a Comunidade Escolar; (2) ir ao encontro dos objetivos preconizados no Projeto Escolar, no que concerne à criação de hábitos de vida saudáveis, ao desenvolvimento do espirito crítico, estético, cultural e à promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade, através dos apoios solicitados; (3) promover a capacidade de superação, cooperação e espírito de equipa.

A divulgação foi feita através: da elaboração de um cartaz com as informações relativas à atividade; a afixação de cartazes em vários locais da escola (sala dos professores, placares informativos dos pisos 1 e 2 e na vidraça da porta principal do edifício); elaboração de uma ficha de inscrição *online* e publicação no site oficial da escola; elaboração de um convite a circular pelas turmas; criação de um evento no *Facebook* de modo a divulgar a atividade através das redes sociais, incluindo o cartaz da atividade e as principais informações.

Foi definido pelo núcleo de estágio que as equipas participantes seriam constituídas por cinco elementos, sendo que um teria de ser professor ou funcionário da escola.

Planeamos e definimos ainda todas as atividades a desenvolver e espaços a utilizar, procuramos angariar prémios e parcerias para a realização da atividade. Definimos as atividades, tentando evidenciar a multidisciplinaridade e mantendo um responsável por cada estação (tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição das atividades pelos recursos humanos.

Estação	Responsável
1 – Matraquilhos Humanos	Marco Fernandes
2 – Parede de Escalada + Pergunta PN	Vigilantes do Parque Natural
3 – Jogo das Tábuas + Desafio Matemático	Marco Fernandes
4 – Jogo das Sacas + Desafio de Inglês	Hélder Rodrigues
5 – Desafio Mimica + Pergunta PN	João Fernandes
6 – Desafio Musical + Enigma	Fátima Gonçalves
7 – Labirinto Geográfico + Desafio de Geografia	Gilberto Prioste

Caso as condições climatéricas não permitissem a utilização do espaço exterior, o plano alternativo era a realização das atividades programadas e os desafios propostos para o espaço exterior nos espaços ginásio e biblioteca, tendo para isso de reajustar a distribuição desses dois espaços.

3.2 Realização

Através da organização desta atividade procuramos sensibilizar os participantes para o ambiente, para a prática de atividade desportiva, para as artes e para as diversas disciplinas escolares. Para além disso, incluímos matérias escolares importantes que muitas vezes são descuradas pelos alunos, por considerarem ser aborrecidas e sem pertinência, mostrando o seu lado divertido.

Atendendo à realidade da escola em questão e ao PEE (PEE, 2010) da mesma, procuramos ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores deste projeto, como a promoção da qualidade de ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos, abarcando um conjunto de áreas de conhecimento; o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e a promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade.

Podendo ser considerada uma atividade extracurricular, consideramos, tal como nos refere Rosa, Santos Drews e Sawitzki (2011) que esta deve ter como objetivo proporcionar ao

aluno algo a mais para a sua aprendizagem, como a sociabilização, o aumento da autoestima, além da aquisição de conhecimentos de interesse para sua formação pessoal, estimulando a cooperação, a socialização, o respeito, o trabalho em equipa e muitos outros valores e experiências de extrema importância para a formação do aluno.

A intenção de realizar a sensibilização ambiental partiu do pressuposto de que é necessário haver uma mudança profunda no âmbito dos valores e das atitudes, onde o sucesso desta depende da educação, visto que consegue atacar profundamente a crise mundial em relação ao ambiente (Fernandes, 1982; citado por Cruz, 2007). A importância de cuidar do ambiente também é referida no PNEF, onde é valorizado "a consciência cívica na preservação de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente" (Jacinto et al., 2001, p. 6).

A educação tem um papel importante, na medida em que pode desenvolver cidadãos possuidores de conhecimentos relativos ao ambiente e forma os futuros profissionais, podendo estes ser confrontados com uma verdadeira educação para o ambiente e cujos resultados sejam aplicados nas suas políticas, enquanto futuros líderes e pelos cidadãos capazes de encorajar e aceitar a adoção de tais políticas (Mayer, 1998; citado por Cruz, 2007). A informação, educação e formação ambientais, permitirão que a sociedade adquira, com sucesso, princípios de prevenção, participação e responsabilidade, com intuito de alcançar o equilíbrio entre o Homem e o Ambiente (Cruz, 2007).

A utilização de jogos de cooperação visou premiar o trabalho em equipa e os valores que daí advêm. Os jogos cooperativos são a combinação das atividades de pessoas ou grupos, trabalhando em união para conseguir objetivos comuns, onde o sucesso individual também é o sucesso coletivo e vice-versa. Estes jogos favorecem a empatia, a estima e o diálogo franco entre os jogadores (Medeiros, Camargo & Júnior, 2004).

A realização desta atividade teve várias etapas, desde o planeamento e divulgação da atividade, recolha/criação, montagem e entrega de todos os materiais necessários, angariação de voluntários, aquisição dos prémios, entre outros.

Para facilitar a gestão das equipas inscritas na atividade, criamos uma ficha de inscrição *online*, com a colaboração do nosso orientador cooperante Mestre Ricardo Oliveira. Esta ficha de inscrição e respetiva informação alusiva à atividade foi divulgada no *site* da escola, circular e página do *facebook*.

A ficha de inscrição *online* facilitou o processo de inscrição por parte dos alunos, podendo fazê-la a partir de qualquer lugar, desde que tivesse acesso à internet. Todas as

inscrições realizadas devidamente no *site* foram encaminhadas para o correio eletrónico e arquivadas numa base de dados construída para tal.

Na semana antecedente à atividade, o núcleo de estágio elaborou as várias atividades e respetivas regras, os cartões de equipas, criou e pediu os materiais necessários a algumas instituições/empresas.

Disponhamos de três espaços diferentes para a realização das diferentes estações, o campo, o ginásio e a biblioteca, pelo que procuramos criar um sistema de rotação de modo a rentabilizá-los e a reduzir o tempo de espera dos participantes. As várias estações funcionavam em simultâneo.

O campo foi dividido em três espaços, para três atividades diferentes, enquanto no ginásio desenvolvia-se uma atividade e na biblioteca duas atividades. É de salientar que, embora estivessem divididos desta forma, algumas atividades eram constituídas por duas partes, muitas vezes uma parte prática e uma parte escrita.

Visto que o núcleo de estágio era composto por apenas dois professores estagiários, convidamos algumas pessoas para colaborarem connosco nas atividades, ficando cada um responsável por uma estação. Ainda assim, procuramos que um dos professores estagiários ficasse nas áreas com mais estações, permitindo que este interviesse se assim fosse necessário, e outro na biblioteca.

No final da atividade divulgamos os vencedores e entregamos os respetivos prémios, realizamos o sorteio dos prémios e distribuímos as bebidas obtidas através de um patrocínio por todos os participantes.

3.3 Controlo e Avaliação

A Ação de Intervenção na Comunidade Escolar, denominada por "II Olimpíadas Brazão de Castro", realizou-se no dia 15 de março de 2013, envolvendo cerca de 80 participantes.

Em geral, consideramos que a atividade decorreu bem e que conseguimos atingir os objetivos que foram definidos inicialmente.

Decidimos realizar a segunda edição das Olimpíadas Brazão de Castro após uma conversa com os professores estagiários do ano letivo transato. Segundo estes, a criação desta atividade teve por base a intenção de continuidade com os próximos professores estagiários da escola, pelo que, decidimos dar continuidade à atividade, mantendo o espírito desportivo e multidisciplinar da mesma.

No dia da atividade havia mais duas atividades a decorrer em simultâneo, facto que condicionou a participação de alguns alunos, havendo necessidade de ter em atenção estes alunos de modo a poderem participar nas várias atividades.

Na nossa opinião, este acumular de atividades num dia não é o mais adequado, já que os alunos ficam condicionados na sua participação e o aproveitamento das atividades destinadas aos alunos fica limitado. Consideramos que este facto demonstra uma falta de diálogo entre os grupos disciplinares em questão e do não aproveitamento e cooperação entre os mesmos. Estas três atividades poderiam ter sido integradas numa só, podendo haver uma maior participação e um maior aproveitamento da atividade. Ainda assim, é de referir que foi comunicado pelos professores orientadores cooperantes ao Conselho Pedagógico, a data e intenção de realizar esta atividade.

Ao nível da participação da comunidade escolar contamos com um total de 19 equipas inscritas, tendo faltado 4 equipas à atividade. No entanto houve uma equipa que se inscreveu na hora, concorrendo com um dos nomes de uma equipa que não compareceu.

A atividade envolveu cerca de 65 alunos, 14 professores da escola e 1 funcionário. É de referir que para além dos participantes, e principalmente na hora dos intervalos, houve muita gente a assistir. Este número de participantes ultrapassa a primeira edição das olimpíadas, realizada no ano anterior pelo núcleo de estágio de EF, evidenciando o interesse que esta atividade desenvolveu na comunidade educativa.

Cativar os alunos foi uma das principais intenções na publicitação do evento, incluindo atividades atrativas e criando um cartaz informativo que fosse ao mesmo tempo informativo e aprazível. De modo a conseguir difundir melhor a informação relativa à atividade utilizamos o contacto pessoal e o *Facebook*, através da criação de um grupo e de um evento referente à atividade. Esta preparação prévia, com a colaboração dos orientadores pedagógicos e científico permitiu uma divulgação atempada e consequentemente uma participação significativa da comunidade educativa, visto esta atividade ter sido a primeira das três realizadas no mesmo dia a ser divulgada no meio escolar através do cartaz e do grupo no *Facebook*.

A criação de jogos e a sua distribuição no espaço, a comunicação com as empresas e os pedidos de patrocínios foram tarefas que antecederam a atividade e que envolveu grande parte do tempo dedicado à mesma, o que é revelador da antecedência necessária para a correta preparação de um evento de dimensão escolar.

Atendendo que prevemos a realização de vários jogos por estações, precisávamos de ter mais recursos humanos, pelo que optamos por recorrer a colegas e ex-colegas do mestrado

para nos auxiliar, ficando responsáveis por uma estação específica. Consideramos que desta forma garantíamos o bom funcionamento da atividade, porque eram pessoas da nossa confiança e com experiência em lidar com os alunos e atividades lúdicas.

Houve ainda a sugestão de se convidar os alunos do 12º ano, no entanto estes já estavam envolvidos em equipas, pelo que não foi possível. Por outro lado, não quisemos convidar os professores para nos auxiliar na organização, porque um dos objetivos da atividade era envolve-los como participantes.

Tínhamos previsto sete estações e tínhamos angariado três voluntários, pelo que os organizadores do evento também ficaram responsáveis por estações específicas. Contamos também com a colaboração de três vigilantes da natureza do Parque Natural, que ficaram responsáveis pela estação da escalada.

Consideramos que a envolvência dos organizadores em estações específicas limitava a nossa ação, não havendo muita possibilidade para supervisionar o evento e a resolver as possíveis situações/problemas que surgissem, atuando como gestor do evento. Para resolver esta limitação, um dos estagiários ficou responsável pela zona do campo, onde se desenrolava a maioria das estações, podendo intervir a qualquer momento, enquanto outro ficou responsável pela biblioteca. A estação desenvolvida no ginásio foi aquele que ficou mais longe do raio de ação dos responsáveis pelo evento, uma vez que por se encontrava fisicamente mais distante das restantes. Para colmatar esta distância, um dos organizadores visitou esse local, não se verificando qualquer problema. Para além disso dispúnhamos de meios de contacto (telemóveis) para uma rápida comunicação.

Tivemos algumas condicionantes na operacionalização da atividade, como o espaço, os recursos humanos, os materiais disponíveis e as condições climatéricas. Nos dias anteriores à atividade ocorreram períodos de precipitação mas, após consulta das previsões meteorológicas optamos por manter a atividade tal como estava programada, mas com um plano alternativo preparado, onde se confinava a realização das atividades aos espaços da biblioteca e ginásio.

No dia da atividade o campo encontrava-se molhado, mas não estava a chover. Após uma conversa com o presidente do conselho executivo optamos por montar todo o material. Nas estações do campo, salientamos a importância de seguirem as indicações dos responsáveis pelas mesmas de forma a garantir a segurança dos participantes. As condições climatéricas apenas condicionaram a realização da demonstração de dança do Clube Dance Funchal, que optou por não fazê-la devido ao facto de o campo estar molhado e estar frio para

as crianças. Como alternativa, sugerimos que se realizasse no ginásio, mas as responsáveis consideraram que não era o mais adequado, pelo que optaram por não a realizar.

Na preparação do material, contamos com a ajuda não só dos voluntários, como também de alguns alunos que se encontravam na rua, nos transportes dos materiais para os locais a desenrolar os jogos, o que mostra o grande envolvimento dos alunos nas atividades extracurriculares.

Os atrasos dos participantes influenciaram o começo da atividade, que também sofreu um atraso, na tentativa de reunirmos todas as equipas para a abertura do evento. No entanto não foi comprometedor do bom funcionamento da atividade.

Na entrega de prémios muitos dos alunos já tinham dispersado, ainda assim fizemo-la e guardamos os prémios das equipas e pessoas que não estavam presentes. A distribuição dos prémios foi feita de modo a premiar não só os vencedores do 3º Ciclo e Secundário bem como a valorizar a participação das equipas do 2º Ciclo. Para as equipas do 2º Ciclo entregamos também medalhas feitas manualmente. Optamos por não entregar aos alunos mais velhos pois consideramos que não iam valorizar.

Os prémios foram patrocinados por empresas e instituições que se associaram ao evento. No entanto, e tal como aconteceu na atividade de extensão curricular, a atual situação económica condicionou imenso a atribuição de apoio à atividade. Conseguimos obter prémios para os três primeiros classificados das duas competições (2º Ciclo e 3º Ciclo/Secundário), prémios a sortear entre todos os participantes e bebidas para todos os participantes. Consideramos que a oportunidade de ganhar um prémio mesmo sem se classificar nos três primeiros lugares valoriza e estimula a participação de todos os participantes.

O núcleo de estágio, após reflexão, considerou que a envolvência de professores de várias áreas disciplinares na organização e operacionalização da atividade e não apenas na participação como consumidores poderia melhorar a dinâmica desta atividade, contribuindo para a interdisciplinaridade e permitindo que os principais organizadores tivessem maior flexibilidade no dia da ação. Também o grupo de EF poderia colaborar na organização, contribuindo na elaboração e operacionalização das atividades. Consideramos ainda que a interação entre os diferentes grupos disciplinares deverá partir dos principais organizadores. É claro que não pretendemos que todos os professores façam parte da organização da atividade, mas se conseguíssemos que um professor de cada área disciplinar contribuísse na realização desta seria muito positivo. Desse modo não impedíamos que os restantes professores ingressassem em equipas e participassem nos desafios propostos. Esta ideia surgiu-nos na fase de planeamento, no entanto não foi operacionalizada na sua totalidade

devido ao pouco tempo que tínhamos disponível para a organização da atividade. Para colmata-la, perguntamos a alguns professores que tipo de desafios de adequava às áreas de ensino que pretendíamos abordar.

É de salientar ainda que a participação de muitos professores na atividade como participantes foi muito positiva, atendendo que criaram uma boa dinâmica, sendo também uma mais-valia que não queremos descurar.

Relativamente à participação dos funcionários, que nesta atividade foi reduzida, consideramos que deveríamos ter equacionado pedir à direção da escola a dispensa dos mesmos para poderem integrar nas equipas participantes, criando dessa forma, condições para a participação dos vários grupos de funcionários existentes na escola.

Para complementar esta atividade e permitir que os vencedores usufruíssem do prémio ganho, acompanhamos os alunos vencedores das II Olimpíadas Brazão de Castro à aula de golfe lecionada no Campo de Golfe do Santo da Serra, levando-os e trazendo-os de volta a casa.

Como forma de mostrar à escola o resultado da atividade, construímos uma apresentação com as fotos obtidas, que foi projetada durante uma semana junto à entrada.

Para finalizar, acreditamos ter alcançado todos os objetivos definidos inicialmente, contribuindo através do fomento do gosto pelas atividades físicas e de conhecimentos e desenvolvendo um evento que se prolongue ao longo dos anos, tendo potencialidades para ser um marco a nível escolar. Este facto pode ser justificado pelo número de participantes superior nesta atividade em relação às outras que decorreram no mesmo dia e pelo louvor recebido no Conselho Pedagógico, dado pelos professores que participaram na atividade. Foi muito gratificante ver o nosso trabalho reconhecido.

4. Atividades de Integração no Meio

4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma

As atividades no âmbito da direção de turma incluídas nas linhas programáticas das atividades e avaliação do EP são: caracterização da turma e estudo de caso.

4.1.1 Caracterização da Turma

4.1.1.1 Introdução

Ao iniciar o ano letivo, os professores deparam-se com várias turmas, constituídas por alunos com características diferentes. Muitas vezes, pouco se sabe sobre estes alunos, e o que se sabe é o que nos foi passado por fontes secundárias. Assim sendo, parece-nos importante recorrer à fonte principal, os alunos, para conhecê-los melhor e assim poder adequar as estratégias e conteúdos a adotar de forma a contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Costa e Baeza (2004), é necessário conhecer profundamente o que o aluno pensa e espera da escola, as suas aspirações, códigos e valores de referência, e posteriormente, considerar estes dados como básicos, na composição das reformas dos sistemas educativos. Dizem ainda que "conhecer o aluno é uma condição necessária para uma reforma educativa de qualidade" (p. 11).

Previamente à elaboração definitiva do plano anual há uma sucessão de trabalhos preparatórios como a análise dos resultados do ano transato, reflexões acerca das possibilidades de melhoria do clima de ensino, de aprendizagem e de prática desportiva na escola. A análise da turma também deve preceder à formulação do plano anual, considerando a estrutura social da turma, nível educativo, estado de desenvolvimento corporal e de rendimento desportivo-motor, possibilidades de fomento dos alunos com nível elevado de rendimento e dos alunos de nível mais baixo e atividade desportiva circum-escolar e extraescolar (Bento, 2003).

A privação do diálogo com os alunos, agravada em Portugal pelo número de alunos em cada turma e o número de horas letivas dos professores, leva a uma visão dos alunos muito simples, traduzida numa homogeneização dos alunos, desaparecendo a pessoa e vendo-se apenas o aluno (Costa & Baeza, 2004).

Atualmente, o valor da diversidade é reconhecido. No entanto não é aceite com facilidade a diversidade dos jovens, "tratando-os como uma massa uniforme em que cada um deles carece de uma identidade própria" (Costa & Baeza, 2004, p.7). O desenvolvimento afetivo dos alunos não é constituído um tema central de preocupação nem lhe é conferido igual importância à dos conteúdos disciplinares, constituidores dos currículos do ensino secundário (Costa & Baeza, 2004).

Segundo Delors et al. (2010), na relação entre o professor e o aluno, o conhecimento do ambiente em que os alunos vivem e a adequada utilização dos meios de comunicação podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno. Assim sendo, através deste trabalho pretendemos caracterizar os alunos e a turma, recolhendo dados sobre o aluno, vida escolar e extraescolar e relações interpessoais.

Para a concretização deste trabalho elaboramos e aplicamos dois questionários individuais aos alunos, um de caracterização do aluno e outro sobre a sua prática desportiva, média escolar e relações interpessoais. Estes questionários foram aplicados aos alunos do 9º ano, turma 4, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Os objetivos gerais deste estudo foram os seguintes: colaborar com o diretor de turma na caracterização da turma; fornecer aos professores da turma um conjunto de informações gerais e específicas acerca da turma e dos alunos; obter informações que possam facilitar a escolha de metodologias e estratégias didático-pedagógicas de intervenção eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; identificar problemas e potencialidades da turma.

Os objetivos específicos foram: caracterizar o aluno; recolher informações sobre o meio sociocultural dos alunos; caracterizar a vida escolar dos alunos e conhecer as motivações dos alunos nas disciplinas frequentadas e hábitos de estudo; caracterizar a vida extraescolar do aluno, caraterizando o seu contexto familiar e ocupação de tempos livres; verificar e classificar a aptidão física dos alunos; verificar as relações interpessoais na turma.

4.1.1.2 Metodologia

A amostra foi constituída por 20 alunos, 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, do nível escolar 9º ano, turma 4, da Escola Básica dos 2º e 3ºCiclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A média de idades era de 14 anos, com a idade mínima de 13 anos e máxima de 19 anos.

Os instrumentos de análise utilizados na recolha de dados foram a ficha de caracterização do aluno (Anexo K) e um questionário (Anexo L) construídos com base nos objetivos a atingir.

Para a análise das relações interpessoais utilizamos a sociometria, através do teste sociométrico, cujo objetivo é estudar matematicamente as propriedades psicológicas de uma população, permitindo observar um conjunto de relações entre as pessoas (Moreno, 1972, citado por Bartholomeu, Carvalho, Silva, Miguel & Machado, 2011).

A aplicação do questionário de caracterização da turma foi realizada na primeira aula do 1º período, sendo complementada ao longo das aulas seguintes com as correções necessárias. O segundo questionário foi aplicado mais tarde, a 15 de outubro.

Como a maioria dos alunos não sabia a sua média escolar, optamos por dirigir-nos à secretaria da escola e recolher todas as notas dos alunos. A média escolar dos alunos foi calculada com base nas notas obtidas nas disciplinas do ano letivo 2011/2012, excluindo as disciplinas cuja nota é qualitativa e não quantitativa.

Na determinação do índice de massa corporal (IMC), realizamos a medição do peso e da altura dos alunos, calculando, posteriormente, o IMC. Para analisar as relações interpessoais na turma recorremos ao sociograma, analisando a relação dos alunos na turma, fora da escola e na aula de EF. Foi pedido que os alunos apresentassem a 1ª, 2ª e 3ª escolha para cada tarefa por ordem de preferência.

O tratamento e análise dos dados foram feitos através do Microsoft Office Excel 2010 e do SPSS 20, recorrendo a uma estatística descritiva das variáveis em estudo.

Para caracterizar os alunos, recolhemos dados de vários domínios, entre eles: aluno; vida escolar; vida extra escolar; aptidão física; relações interpessoais. Através destes domínios, pretendíamos recolher dados pertinentes para posteriormente serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

No domínio "Aluno", pretendemos recolher dados pessoais sobre os alunos, como a data de nascimento, a idade, a morada, entre outros. No que diz respeito à "vida escolar", procuramos recolher dados sobre os hábitos de estudo, as disciplinas favoritas, com mais dificuldade e as que menos gostam e a média escolar. Quanto à "vida extra escolar" procuramos caracterizar o aluno quanto à ocupação dos seus tempos livres e a prática ou não de desporto regular. A aptidão física foi determinada através da aplicação de alguns testes da bateria *Fitnessgram*. Por último, nas "relações interpessoais" pretendíamos identificar as relações existentes entre os alunos da turma através da utilização do teste sociométrico, identificando os grupos, os "preferidos" e os "preteridos" da turma. A aplicabilidade desta

técnica em contextos educativos foi realçada pela primeira vez por Northway (1964; citado por Farinha, 2004) pois na sua opinião os estudos sociométricos permitem-nos desenvolver aprendizagens sobre as relações e as interações escolares e continuam educando-nos a este respeito. No entanto, a sua maior virtude está no focar da nossa atenção no facto de que há que desenvolver as relações sociais e há que estudar as comunicações sociais nas classes (Farinha, 2004).

A ficha de caracterização da turma foi aplicada no primeiro dia de aulas, dia 20 de Setembro. Já a ficha relativa à prática desportiva, média escolar e relações interpessoais foi aplicada posteriormente, no dia 15 de outubro na aula do diretor de turma. Foi entregue uma ficha a cada aluno e pedido que respondessem individualmente, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos. Após o preenchimento e a entrega foi verificado os dados em falta e completados ao longo das aulas seguintes. Cada aluno preencheu os questionários individualmente e durante o processo de preenchimento as dúvidas dos alunos foram esclarecidas. A aplicação da bateria de testes *Fitnessgram* foi feita nas primeiras duas aulas do ano escolar.

4.1.1.3 Resultados e Discussão

Após a aplicação dos questionários tivemos acesso a vários dados dos alunos e do seu agregado familiar. Em relação aos pais, a maioria tem emprego e habilitações literárias reduzidas (1º ciclo). É de salientar que nenhum pai ou mãe tinha graus académicos (licenciatura, mestrado ou doutoramento). Cerca de um terço dos pais demonstrava uma baixa escolarização, fator que pode causar alguma preocupação atendendo à relação que muitos estudos têm encontrado entre o nível de escolaridade dos pais e o sucesso escolar dos filhos, pelo que é importante unir esforços entre a escola, a família, os professores e outros técnicos com o intuito de criar um clima escolar propício para os alunos (Pacheco, 2010).

Quanto aos problemas de saúde, verificamos que existiam um caso de problema respiratório (asma), um com problemas respiratórios e neurológicos (epilepsia) e um cardiovascular (sopro no coração). Conhecer os problemas de saúde dos alunos é muito importante, principalmente na disciplina de EF, onde os alunos são submetidos ao esforço físico que pode comprometer ou ser comprometido por estes problemas.

Relativamente à vida escolar, no ano letivo passado, a maioria dos alunos estavam no 8º ano, com uma média escolar a rondar os 3,28 valores, situando-se no nível satisfatório. No

entanto, quase metade dos alunos já reprovou pelo menos um ano. Quanto ao estudo, a maioria dos alunos estudava só, em casa e à volta de 58 minutos (média).

A maioria dos alunos considerou a EF como disciplina favorita, apenas um aluno referiu não gostar desta disciplina. Ao inverso, as disciplinas mais apontadas como aquelas em que os alunos têm mais dificuldade e que menos gostam foram a Matemática e o Francês.

Relativamente à vida extra escolar, os alunos ocupavam os seus tempos livres com atividades muito diversificadas. A maioria referiu ocupá-los com a prática de desporto ou de uma atividade física e com o computador. Ainda assim, poucos alunos praticavam desporto regular, sendo que aqueles que o praticavam faziam-no através das seguintes atividades desportivas: o futsal, a dança e o voleibol.

Na aptidão física, pudemos verificar que uma parte significativa dos alunos encontrava-se dentro da ZSAF nos seguintes testes: IMC (60%), força abdominal (40%), extensão do tronco (80%). No teste senta e alcança a maioria da turma encontrava-se acima da ZSAF (70%). Os testes em que os alunos apresentaram resultados abaixo da ZSAF foram: vaivém (50%, no entanto com 45% dos alunos encontravam-se dentro da ZSAF), flexão de braços em suspensão (75%). Deste modo, podemos verificar que os alunos têm alguns parâmetros da aptidão física abaixo da ZSAF e assim sendo, procuramos introduzir exercícios ao longo das aulas que melhorassem esses parâmetros, principalmente a nível da força.

As relações interpessoais foram estudadas recorrendo ao estudo sociométrico, referindo-se de seguida apenas à primeira escolha (Anexo M). Através do sociograma concluímos que: os alunos mais referidos como primeira escolha para a realização de um trabalho foram os alunos 8 e 1; para levar à festa de aniversário foram os alunos 12 e 20 (aluno mudou de turma); e para constituir a equipa de EF foram os alunos 17, seguido dos alunos 7, 10, 16 e 20. Por outro lado, os alunos mais apontados como não escolhidos para a realização destas três tarefas foram os alunos 9 e 10. Assim sendo, o Aluno 9 e Aluno 10 eram os "rejeitados" da turma. O Aluno 10 era mais rejeitado do que Aluno 9, porque este ainda era escolhido por alguns elementos da sua turma para a realização das três tarefas questionadas. Já o Aluno 10 não foi escolhido por ninguém para realizar qualquer uma das tarefas.

Com este trabalho, recolhemos dados interessantes que foram utilizados no estudo no processo ensino-aprendizagem. Em particular, o relacionamento dos alunos foi um tema desenvolvido no estudo de caso (capítulo 4.1.2), principalmente a exclusão dos alunos 9 e 10.

Os dados recolhidos considerados mais pertinentes foram apresentados ao Conselho de Turma, na reunião intercalar realizada no dia 13 de Novembro de 2012, com o intuito de

apresentar um instrumento útil aos restantes professores para compreenderem e adaptarem estratégias e conteúdos aos seus alunos e respetivas especificidades. Esta partilha foi bem "recebida" pelos restantes docentes, que ficaram surpreendidos com algumas conclusões apresentadas, principalmente as relacionadas com as relações interpessoais. Julgamos que esta partilha é uma mais-valia, porque para além de mostrarmos o trabalho que foi realizado, os restantes professores ficam a conhecer melhor os seus alunos e assim podem intervir de uma forma mais correta nos aspetos que consideramos "mais preocupantes".

Para além disto, conhecer a turma através deste estudo possibilitou-nos estarmos preparados e compreender melhor os alunos. Perceber porque têm resultados melhores ou piores, perceber qual a sua relação com a disciplina a lecionar, entre outros. Exemplificando, através deste estudo ficamos a saber que um aluno não gostava da disciplina de EF. Ao longo das aulas procuramos desenvolver exercícios e estar mais atentos ao aluno, incentivando-o e elogiando-o de modo a motivá-lo para a aula e para a prática desportiva.

4.1.2 Estudo de Caso

4.1.2.1 Introdução

O estudo de caso é uma atividade de integração no meio constituinte do plano de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Quando este é realizado cientificamente (a partir de decisões com base em critérios bem definidos), pode desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento de uma ciência porque traz materiais sobre os quais se podem desenvolver outras pesquisas (Miallaret, 1985, citado por Duarte, 2008), incluindo a investigação de cada professor nas suas aulas (Duarte, 2008).

Através da caracterização da turma, realizada no início do ano letivo, foi possível identificar um problema relativo às relações interpessoais entre os alunos: a exclusão do Aluno 10 e do Aluno 9 em todas as tarefas apresentadas no questionário aplicado. Assim sendo, pareceu-nos importante resolver este problema, recorrendo ao estudo de caso, uma vez que, as relações entre os estudantes podem influenciar significativamente o ambiente de aprendizagem, e transportam diversos riscos emocionais, nomeadamente pelas críticas dos colegas (Portman, 1995, citado por Rosado).

Para além disto, o desporto não se resume apenas ao desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas de um aluno, é indubitavelmente um ato de valorização moral e de moralidade (Bento, 1995, citado por Antunes, 2012). Cabe aos professores desenhar ambientes onde as relações entre os estudantes envolvam comunicação efetiva, interações

amigáveis, prestáveis e com baixos níveis de conflitualidade e obstrução (Rosado & Ferreira, 2011).

4.1.2.2 Metodologia

A amostra deste estudo de caso foi composta por dois alunos da turma 9º4, um do sexo masculino e um sexo feminino. Indiretamente incluímos, também, os colegas de turma, atendendo que as estratégias utilizadas visavam sempre a interação entre todos os colegas.

A recolha de dados foi feita através de dois questionários (Anexos M e N) e uma entrevista, construídos com base nos objetivos a atingir. Nos questionários e para a análise das relações interpessoais utilizamos a sociometria, através do teste sociométrico, cujo objetivo é estudar matematicamente as propriedades psicológicas de uma população, permitindo observar um conjunto de relações entre as pessoas (Moreno, 1972, citado por Bartholomeu, Carvalho, Silva, Miguel & Machado, 2011).

Embora o nascimento da sociometria esteja ligado a Jacob Moreno (1892), a aplicabilidade da sociometria nos contextos educativos foi realçada por Northway (1964), que considerava que os estudos sociométricos capacitam-nos para aprender muitas coisas sobre as relações e as interações escolares e continuam educando-nos a este respeito. Porém, a sua maior virtude consiste em centrar a nossa atenção sobre o facto de que nas classes há que desenvolver as relações sociais e estudar as comunicações sociais (Farinha, 2004).

A Entrevista foi construída para dar resposta aos objetivos do estudo de caso, incluindo cinco perguntas:

1. Como classificas a tua relação com os teus colegas de turma?
2. Neste ano letivo, como evoluiu a tua relação com os teus colegas?
3. As aulas de Educação Física e a respetiva professora contribuíram para a melhoria do relacionamento na turma?
4. Atualmente, consideras-te bem integrado na turma?
5. Existem diferenças no teu relacionamento com os colegas, de disciplina para disciplina, ou é igual em todas as disciplinas?

O primeiro questionário foi aplicado na primeira aula do 1º período, aquando da realização da caracterização da turma, sendo complementada ao longo das aulas seguintes com as correções necessárias. O segundo questionário foi aplicado mais tarde, a 9 de maio.

Para analisar as relações interpessoais na turma recorri ao sociograma, analisando a relação dos alunos na escola, fora da escola e na aula de EF. Foi pedido que os alunos apresentassem a 1ª, 2ª e 3ª escolha para cada tarefa por ordem de preferência.

Para complementar os dados recolhidos através do teste sociométrico aplicamos uma entrevista, a 13 de maio.

O tratamento e análise dos dados foram feitos através da estatística descritiva das variáveis em estudo.

O primeiro questionário foi aplicado a 15 de outubro na aula do diretor de turma e o segundo numa aula de EF. Foi entregue uma ficha a cada aluno e pedido que respondessem individualmente, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos. Após o preenchimento e a entrega foi verificado os dados em falta e completados ao longo das aulas seguintes.

Perto do final do ano letivo, voltamos a aplicar o teste sociométrico a toda a turma e uma entrevista aos dois alunos em estudo. A entrevista foi aplicada no final de uma aula de EF, individualmente, procurando que os alunos estivessem à vontade para responder às questões colocadas. As respostas foram transcritas para um papel.

Relativamente às estratégias utilizadas ao longo das aulas para melhorar a integração destes alunos, as mais utilizadas foram: os exercícios em grupo, as danças a pares, exercícios lúdicos de grupo, dar papéis de relevância na aula aos dois alunos em estudo (capitães de equipa; construtores de equipas), apelando à cooperação entre todos e possibilitando a interação dos dois alunos estudados com todos os colegas de turma, inclusive aqueles com quem se dão menos bem (tabela 6). Procuramos sobretudo uma orientação para os processos em detrimento dos resultados, dando ênfase na cooperação, na inclusão, no esforço, nos progressos e no respeito pelos outros, condições defendidas como decisivas na gestão do ambiente de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011).

Tabela 6 - Estratégias aplicadas no estudo de caso.

Período	Estratégia
1º	– Definição e aplicação de regras de funcionamento da aula; – Utilização de jogos de cooperação (jogos pré-desportivos e JDC); – Rotatividade nos grupos de trabalho, permitindo a interação entre os alunos que se davam menos bem; – Construção das equipas, assumindo o papel de capitães de equipa.
2º	– Aplicação de regras de funcionamento da aula; – Utilização das atividades desportivas dança, ginástica acrobática e atletismo para a interação entre os alunos; – Rotatividade nos grupos de trabalho, permitindo a interação entre os alunos que se davam menos bem; – Desenvolvimento de trabalhos de grupo dentro e fora da aula (criação de coreografias em grupo); – Construção das equipas, assumindo o papel de capitães de equipa.
3º	– Aplicação de regras de funcionamento da aula; – Utilização das atividades desportivas orientação, rugby, natação e judo para a interação entre os alunos; – Rotatividade nos grupos de trabalho, permitindo a interação entre os alunos que se davam menos bem; – Construção das equipas, assumindo o papel de capitães de equipa. – Jogo "todos num".

Também o PNEF (2001) reforça a importância de se promover a interação entre os alunos com níveis de aptidão diferentes no desenvolvimento social dos jovens, sendo que a fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável.

4.1.2.3 Resultados

Para avaliar o processo desenvolvido no estudo de caso, e verificar se os objetivos foram atingidos, aplicamos novamente o teste sociométrico e realizamos uma entrevista aos dois alunos em questão. Através da entrevista pretendíamos saber o que os alunos estudados pensavam, não só sobre a sua relação com os colegas da turma, mas também, sobre as

estratégias utilizadas nas aulas de EF e as respetivas diferenças relativamente às restantes disciplinas.

Posto isto, e resultado da nova aplicação do teste sociométrico, apresentamos o número de vezes que os alunos estudados foram escolhidos ou não para a realização de uma tarefa, comparativamente com os mais escolhidos.

Tabela 7 – Resultados sobre a pergunta "quem escolherias para…"

	Trabalho de Grupo				**Festa de Aniversário**				**Equipa de EF**			
Escolha Aluno	1ª	2ª	3ª	Total	1º	2ª	3ª	Total	1ª	2ª	3ª	Total
1	1	1	0	2	1	10	0	1	2	0	0	2
2	1	1	2	4	2	1	1	4	1	3	0	4
3	1	0	1	2	1	1	1	3	1	0	2	3
4	1	2	1	4	2	3	2	7	3	5	2	10
5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
6	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	1	1	2	0	1	4	5	0	1	3	4
8	8	0	1	9	2	0	2	4	0	0	2	2
9	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
10	2	0	2	4	2	0	3	5	0	1	2	3
11	0	1	1	2	1	0	10	1	0	0	0	0
12	1	2	2	5	1	3	1	5	1	1	1	3
13	1	0	1	2	1	0	1	2	1	0	0	1
14	0	2	1	3	0	0	0	0	2	2	1	5
15	1	2	0	3	1	2	0	3	1	1	0	2
16	0	2	2	4	0	3	2	5	2	2	3	7
17	0	2	0	4	2	0	0	2	2	1	0	3
18	1	0	1	4	2	0	0	2	1	0	1	2
19	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	1	3

Na tabela 7, podemos verificar que o aluno 10 obteve mais escolhas para a realização das três tarefas, comparativamente com o aluno 9, encontrando-se entre os mais escolhidos nas tarefas trabalho de grupo e festa de aniversário.

O aluno 9 não foi selecionado como 1ª escolha para a realização das três atividades, encontrando-se entre os menos escolhidos. Já o aluno 10 foi selecionado como 1ª escolha por dois alunos para a realização de um trabalho de grupo e para ir à festa de aniversário e por nenhum aluno para fazer parte da equipa de EF.

No total das três escolhas, o aluno 9 soma 1 escolha para a realização de um trabalho de grupo e para a festa de aniversário e 0 escolhas para fazer parte da equipa de EF, enquanto o aluno 10 apresenta 4 escolhas para a realização de um trabalho de grupo, 5 escolhas para ir à festa de aniversário e 3 escolhas para fazer parte da equipa de EF.

Tabela 8 - Resultados sobre a pergunta "quem não escolherias para…"

Escolha Aluno	Trabalho de Grupo				Festa de Aniversário				Equipa de EF			
	1ª	2ª	3ª	Total	1º	2ª	3ª	Total	1ª	2ª	3ª	Total
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
2	0	3	0	3	0	4	0	4	0	1	0	1
3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2
4	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	0	0
5	4	0	1	5	4	0	2	6	4	0	0	4
6	2	4	3	9	1	4	4	9	0	5	3	8
7	0	1	2	3	1	0	2	2	1	1	1	3
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	2	4	2	8	1	1	3	5	1	3	3	7
10	7	0	0	7	7	0	0	7	7	0	0	7
11	3	0	0	3	1	0	0	1	2	2	1	5
12	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	2	4
13	0	0	1	1	1	0	1	2	0	1	2	3
14	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
15	1	3	2	6	0	3	3	6	0	1	5	6
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	1	1	0	2	0	2	0	1	1	2
18	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1

A segunda parte do teste sociométrico visou apurar quais os colegas que os alunos não escolheriam para realizar as três tarefas já referidas (tabela 8). Os alunos em estudo encontravam-se entre os alunos mais apontados para a não realização das três tarefas analisadas, sendo que, o aluno 10 é o mais apontado como 1ª escolha.

O aluno 9 foi selecionado como 1ª escolha por 2 colegas para a não realização de um trabalho de grupo, por 1 colega para não ir à festa de aniversário e fazer parte da equipa de EF. Por sua vez, o aluno 10 foi selecionado por 7 colegas para não realizar um trabalho de grupo, para não ir à festa de aniversário e para não fazer parte da equipa de EF.

No total das três escolhas, o aluno 9 soma 8 escolhas para a não realização de um trabalho de grupo, 5 escolhas para não ir à festa de aniversário e 7 escolhas para não fazer parte da equipa de EF, enquanto o aluno 10 apresenta 7 escolhas para a não realização de um trabalho de grupo, para não ir à festa de aniversário e para não fazer parte da equipa de EF.

Atendendo que o teste sociométrico tem por base a escolha e a exclusão de colegas na realização de determinadas tarefas, optamos por complementar este teste com a aplicação de uma entrevista, composta por cinco perguntas, aos dois alunos em estudo.

A primeira pergunta visava saber como os alunos estudados classificavam a sua relação com os colegas de turma, à qual o Aluno 9 classificou como "boa", enquanto o aluno 10 diz que é "mais ou menos, os meus colegas não gostam de mim, mas dou-me bem com toda a gente".

Em relação à evolução da relação com os restantes colegas ao longo do ano letivo, os dois alunos consideram que melhorou. O Aluno 9 diz que "evoluiu, melhorou ao longo do ano letivo" e o aluno 10 refere que "melhorou, pois já falo com o Aluno 2" (pessoa com quem se dava menos bem).

Na pergunta "As aulas de Educação Física e a respetiva professora contribuíram para a melhoria do relacionamento na turma?", os entrevistados responderam que sim. Para o Aluno 9 "através de jogos" e para o aluno 10, através das "regras da professora".

Quanto à integração na turma na atualidade, o Aluno 9 considera que melhorou, enquanto o aluno 10 diz que "melhorou mas ainda está menos boa com os rapazes".

Relativamente à gestão da convivência e os seus conflitos na sala de aula, Donoso (2012) considera que estes estão intimamente ligados às interações geradas na sala, onde o poder é uma questão a considerar, o que na nossa opinião deverá partir do professor na imposição de regras e normas de funcionamento.

Na última pergunta, referente à existência de diferenças no relacionamento com os colegas de disciplina para disciplina, ambos responderam afirmativamente, sendo que o Aluno 9 considera que "em Educação Física, os alunos sentem-se mais à vontade. Relacionamo-nos melhor porque interagimos mais uns com os outros". Já o aluno 10 respondeu que " em Educação Física tenho de me dar melhor com o grupo do que nas outras aulas".

4.2.2.4 Discussão

Para discutir os resultados obtidos através da aplicação do teste sociométrico, consideramos importante compará-los com os resultados obtidos na caracterização da turma (capítulo 4.1.1).

Tabela 9 - Comparação entre os dois momentos de aplicação do teste sociométrico – "Que colegas escolherias para…"

	Trabalho de grupo				**Festa de aniversário**				**Equipa de EF**			
Momento	**1º**		**2º**		**1º**		**2º**		**1º**		**2º**	
Escolha	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**
Aluno 9	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 10	2	3	2	4	2	3	2	5	2	3	0	3

Analisando os resultados dos dois momentos de aplicação do teste sociométrico (tabela 9), verificamos que, em geral, os dois alunos em estudo aumentaram o número de escolhas para a realização das três tarefas.

Relativamente à 1ª escolha, o aluno 9 obteve o mesmo número de escolhas nas três tarefas. Também o aluno 10 obteve o mesmo número de escolhas nas tarefas trabalho de grupo e festa de aniversário, apresentando menos duas escolhas na equipa de EF.

No resultado total das 3 escolhas, o aluno 9 obteve mais uma escolha relativamente às tarefas trabalho de grupo e festa de aniversário, mantendo o mesmo número na equipa de EF. Já o aluno 10 apresenta mais uma escolha no trabalho de grupo, mais 2 escolhas na festa de aniversário e o mesmo resultado na equipa de EF.

Tabela 10 - Comparação entre os dois momentos de aplicação do teste sociométrico – "Que colegas não escolherias para…"

	Trabalho de grupo				**Festa de aniversário**				**Equipa de EF**			
Momento	**1º**		**2º**		**1º**		**2º**		**1º**		**2º**	
Escolha	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**	**1ª**	**Total**
Aluno 9	5	6	2	8	4	7	1	5	5	7	1	7
Aluno 10	4	8	7	7	5	9	7	7	7	9	7	7

Quanto à não escolha dos alunos em estudo para a realização destas três tarefas, podemos verificar que os resultados são mais oscilantes (tabela 10).

Como 1ª escolha, o aluno 9 apresentou uma redução no número de escolhas para não realizar as três atividades, especificamente, menos 3 escolhas na realização de um trabalho de grupo e na festa de aniversário e menos 4 escolhas na equipa de EF. Por sua vez, o aluno 10 apresentou mais e escolhas para não realizar o trabalho de grupo, mais 2 escolhas para não ser convidado para a festa de aniversário e o mesmo número de escolhas para não fazer parte da equipa de EF.

Considerando o resultado total das 3 escolhas, o aluno 9 apresenta mais 2 escolhas no trabalho de grupo, menos 2 escolhas na festa de aniversário e o mesmo número de escolhas na equipa de EF, enquanto o aluno 10 apresenta menos uma no trabalho de grupo e menos 2 na festa de aniversário e na equipa de EF.

Embora os resultados referentes à segunda aplicação do teste sociométrico não apresentem alterações muito relevantes, pudemos verificar que o trabalho desenvolvido ao longo das aulas de EF foi beneficiador na integração dos alunos e na alteração dos comportamentos de rejeição, promovendo a cooperação e interação entre todos os alunos da turma. No entanto, consideramos que os resultados não devem ser encarados pontualmente. Este trabalho de integração deverá ser contínuo, principalmente se a turma se mantiver igual no próximo ano letivo.

Através do sociograma pudemos explorar a estrutura interna das relações que existiam entre todos e cada um dos alunos que compunham a turma, o que facilitou a visão global da estrutura do grupo e a identificação da posição relativa de cada um dos seus membros (Farinha, 2004).

Posto isto, e atendendo ao observado ao longo das aulas, consideramos que estes alunos estão melhor integrados relativamente ao momento inicial, não havendo grandes problemas na relação entre os alunos que se dão menos bem. Ainda assim, o aluno 9 está melhor integrado que o aluno 10, que também tem alguma tendência natural para ser mais acatada.

Nas aulas de EF, algumas vezes se colocou problemas nas trocas de grupos e nas diferentes interações propostas pela professora, no entanto foram ultrapassadas com o decorrer do tempo. Inicialmente fomos ambiciosos e procuramos resolver logo os conflitos entre alguns alunos em particular, mas um deles recusava-se em interagir com o colega em questão, pelo que este trabalho teve de ser feito de uma forma gradual e pouco evidente (de forma a que os alunos não percebessem que era intencional ficarem no mesmo grupo de trabalho).

O caso mais evidente é de facto a aproximação entre o Aluno 10 e o Aluno 2, que eram as pessoas que apresentavam mais dificuldades em interagir um com o outro. Foi um processo demorado e com algumas rejeições pelo meio, no entanto conseguimos que essa relação melhorasse. O momento onde pudemos verificar esta melhoria foi na realização da dança tradicional "Regadinho", onde através da rotação imposta pela dança as duas tiveram de dançar juntas, e assim o fizeram. No entanto, ao longo deste percurso, houve situações em que o próprio aluno "rejeitado" opôs-se a realizar exercícios com o aluno 2 ou outros com quem se relacionava pouco, autoexcluindo-se da própria aula. Nesses casos, procuramos falar com o aluno em causa, explicando que esse comportamento só lhe prejudicava, ou simplesmente fazendo-lhe ver que valorizava o seu esforço e que não devia desistir, recolocando-o no exercício em causa com alguém que lhe proporcionasse maior confiança (colegas mais próximos).

Neste sentido, Donoso (2012) refere que para intervir em conflitos escolares e gerir uma convivência positiva é preciso minimizar a violência estrutural e cultural/simbólica para prevenir a violência direta. Assim, os alunos têm de vivenciar o dia na escola realizando atividades que estão ao seu alcance, aprender e desenvolver-se como alunos, componentes necessárias para uma educação inclusiva (Armaiz, 2003, citado por Donoso, 2012).

Foi também referido por um professor do conselho de turma que notou diferenças relativamente à integração do Aluno 9 ao longo do ano letivo (positiva), o que revela que o relacionamento entre os alunos evoluiu positivamente ao longo do ano letivo.

É ainda de referir que esta turma teve algumas alterações nos alunos constituintes da mesma, tendo começado com 20 alunos, aumentado para 21 alunos no início do primeiro período e reduzido a 19 alunos ainda no mesmo período. No início do 2º período voltou a ser reduzida a 18 alunos, tendo ingressado uma nova aluno no meio do 2º período, voltando a 19 alunos. Esta alteração pode refletir-se em pequenas variações nos resultados do teste sociométrico, no entanto foram sempre integrados nas estratégias aplicadas ao longo das aulas.

4.2 Atividade de Extensão Curricular

A atividade de extensão curricular é uma atividade com expressão, no mínimo, a nível da turma em que exerci a atividade de prática pedagógica. Esta atividade deveria envolver os alunos, pessoas ou entidades, os professores e os encarregados de educação da respetiva turma.

4.2.1 Planeamento

Esta atividade tinha como pressuposto ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre os alunos, a comunidade exterior à escola e a natureza. Neste sentido, criamos um evento caracterizado por um conjunto de atividades realizadas em contacto direto com a natureza, potenciando a vivência de novas experiências por parte dos alunos.

Tendo em consideração o PEE (2010) da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro e as problemáticas apontadas, procuramos ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores como a promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos alunos, proporcionando aos alunos alternativas de formação e interação na vida ativa. Buscamos também fomentar o gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas em contacto com a natureza.

Considerando que as capacidades de relacionamento com os pares é condição fundamental para a integração atual e futura na vida em sociedade, procuramos desenvolver atividades em que a cooperação e entreajuda sejam predominantes para o seu êxito.

O tema desta ação foi "Integração Natural e Ativa" e realizou-se na Ponta de São Lourenço, Caniçal, no dia 14 de Dezembro de 2012, entre as 9 e as 16 horas, destinando-se a todos os alunos, professores e pais dos alunos das turmas 7º2 e 9º4.

Os principais objetivos desta ação foram: ir ao encontro dos objetivos gerais no PEE, nomeadamente "desenvolver o gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas", "proporcionar aos alunos alternativas de formação e interação na vida ativa"; desenvolver um conjunto de atividades que possibilitem novas experiências aos alunos, e que promovam a motivação, criatividade, dinamismo, cooperação e espirito de equipa; integrar os pais nas atividades escolares.

A divulgação foi feita através da elaboração de dois panfletos com as principais informações relativas à atividade e respetiva ficha de inscrição, para transmitir aos alunos, pais e professores das turmas envolvidas (Anexo O).

A preparação desta atividade foi feita ao longo do 1º período com especial incidência nos meses de novembro e dezembro, com o contacto com as organizações envolvidas nas várias atividades a desenvolver, o reconhecimento do percurso, os pedidos de autorização e de patrocínio, entre outros.

A atividade incluía a caminhada até ao Cais do Sardinha, atividades lúdicas (*snorkeling*; concurso fotográfico; *geocaching* - caça ao tesouro; orientação; sorteio de cabaz); lanche convívio entre os participantes e caminhada de regresso.

Para a concretização desta atividade foram necessários vários recursos:

- Espaciais: espaço envolvente da Casa do Sardinha, praia do Cais do Sardinha;
- Temporais: 8 horas;
- Humanos: 4 professores de EF; 1 voluntário;
- Materiais: caiaques, conjuntos de *snorkeling*; máquina fotográfica; computador e cabo HDMI, balizas de orientação, mapas de orientação, cartões identificadores das equipas e de registo para a orientação, GPS, cartolinas.

Como prémios tivemos: 1 vale de compras no valor de 25€ no Supermercado Super São Roque; molduras para fotografias (concurso fotográfico); *vouchers* Ginásio Viva Fit (Oferta para as participantes do sexo feminino); mochila, fita e caneta Meo (3 equipas vencedoras da atividade); fita e caneta Meo (prémio de participação).

A realização desta atividade contou com vários apoios, aos quais apresentamos os nossos maiores agradecimentos: Parque Natural da Madeira, Câmara Municipal do Funchal, Supermercado Super São Roque, Associação de Orientação da Madeira, Associação Regional

de Triatlo da Madeira, Ginásio Viva Fit, Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares e Meo.

Atendendo que a época em que foi planeada esta atividade caracteriza-se por alguma oscilação nas condições climatéricas, construímos dois planos alternativos a aplicar caso o principal não fosse possível colocar em prática: 1) caso estivesse a chover e 2) caso acontecesse algum imprevisto com o transporte. Foram feitos os contactos necessários para no dia da atividade podermos rapidamente seguir para o plano alternativo mais adequado à situação.

Se estivesse a chover no dia da atividade, o plano alternativo era deslocar-se para o Parque Desportivo de Água de Pena e realizar as seguintes atividades: rapel, escalada e slide; orientação / caça ao tesouro; torneio de jogos desportivos coletivos; padel; lanche convívio; concurso fotográfico e sorteio de cabaz. Caso acontecesse algum imprevisto com o transporte, o plano alternativo era realizar várias atividades na Quinta de São Roque (Campus de São Roque): caça ao tesouro, orientação, torneio de jogos desportivos coletivos, caminhada (Escola-Quinta de São Roque), lanche convívio, concurso fotográfico e sorteio de cabaz.

4.2.2 Realização

Os desportos da natureza têm características únicas que contribuem para o desenvolvimento e formação dos alunos. "A autenticidade do meio natural estimula a imaginação humana", o que não surpreende o facto de a Natureza ser o contexto de eleição de um conjunto de novas modalidades (Gomes, 2008, p. 4)

Gomes (2008) refere que a associação entre o ambiente e o desporto é quase intuitiva, salientando que o bem-estar que a prática desportiva proporciona é potenciado pela realização da atividade desportiva ao ar livre e em contacto com a Natureza.

A atividade desportiva também pode constituir-se um veículo de sensibilização para a necessidade de proteger o meio natural, evidenciado durante o período em que a prática é desenvolvida (Gomes, 2008).

A crescente evolução tecnológica da vida quotidiana gera uma pulsão de libertação, uma "reivindicação social de acesso à Natureza" (Andrade, 2006, citado por Gomes, 2008) que o desporto partilha e potencia (reciprocidade intensa entre ambiente e desporto).

Através da prática de desporto em contacto com a natureza, a sensibilização para os valores ambientais (consciencialização de hábitos de gestão racional) é incutida com mais

facilidade. A tranquilidade e bem-estar que a prática desportiva proporciona torna o aluno mais recetivo à interiorização da gestão racional dos recursos naturais e de respeito pelo ambiente. O acesso à natureza para a prática desportiva é um fator importante, não só para a preservação, mas também para a valorização de áreas protegidas, na medida em que a organização de provas atrai visitantes e pode gerar receitas (que podem ser encaminhadas para as entidades gestoras) (Gomes, 2008).

A atividade "Integração Natural e Ativa" decorreu como planeada, atendendo que não aconteceu nenhum imprevisto.

Uma vez que havia a necessidade de preparar um conjunto de materiais para as atividades a decorrer junto à Casa do Sardinha, o professor estagiário Marco e o voluntário foram os primeiros a chegar ao local, ficando a professora estagiária Fátima encarregue pelo acompanhamento dos alunos no autocarro e pela orientação da caminhada inicial.

Começamos por reunir os alunos na escola, aproveitando para fazer a distribuição do material necessário para as atividades entre os alunos, e assim, passando alguma responsabilidade aos mesmos.

Embora tenha sido acordado com o responsável pelo transporte a hora e o local de partida, o motorista não constou no local combinado, tendo de se levar todo o grupo para o lugar onde o autocarro se encontrava. Este acontecimento levou a um atraso no começo da atividade, mas não influenciou o resto da mesma.

À chegada ao local, os alunos foram advertidos para os aspetos fundamentais de segurança e do envolvimento. Com o objetivo de desenvolver o espírito de equipa e de solidariedade, optamos por criar equipas com elementos de ambas as turmas e membros externos. Para solicitar os comportamentos definidos para a atividade, por cada elemento da equipa participante nas diferentes atividades, a equipa ganhava vinte pontos. O comportamento dos elementos da equipa ao longo da atividade também influenciava a pontuação da equipa, isto é, por cada infração a equipa seria prejudicada com menos dez pontos. Esta foi uma estratégia programada para controlar o comportamento dos alunos e responsabilizá-los pelo bom desenvolvimento da atividade.

Ao longo da caminhada, os alunos mostraram-se interessados no envolvimento e ansiosos para realizar as atividades que os esperavam junto da Casa do Sardinha. Embora não tenhamos conseguido a presença dos professores supracitados, procuramos mostrar alguns fenómenos naturais presentes ao longo do percurso, a envolvência geográfica, e a flora e fauna características do local, despertando o interesse de alguns alunos. Fizemos algumas

paragens de forma a manter o grupo coeso, permitir que os que estavam mais cansados recuperassem e uma paragem para comer e beber água.

Em relação às atividades realizadas junto à Casa do Sardinha, estas decorreram com normalidade, com as equipas distribuídas pelas atividades (metade no *snorkeling* e a outra metade na orientação e *geocaching*). Ao longo destas atividades, os participantes poderiam retirar fotografias, que iriam ser submetidas ao concurso fotográfico. De modo a mantermos o controlo sobre todos os participantes, ficaram dois professores na estação da orientação e caça ao tesouro e três no *snorkeling.*

De seguida realizou-se o almoço convívio e o concurso fotográfico, onde cada equipa teve a oportunidade de votar nas fotos submetidas a concurso. Através do concurso fotográfico visávamos estimular a criatividade e possibilitar a recolha de recordações fotográficas da atividade.

Para finalizar a atividade, fizemos a caminhada de regresso, a entrega de prémios e voltámos à escola de autocarro.

4.2.3 Controlo e Avaliação

Atendendo que a atividade programada visava atingir alguns dos objetivos definidos no PEE (2010), sendo estes "desenvolver o gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas" e "proporcionar aos alunos alternativas de formação e interação na vida ativa", através de um conjunto de atividades que possibilitassem novas experiências aos alunos, e que promovessem a motivação, criatividade, dinamismo, cooperação e espírito de equipa, consideramos que, numa visão geral, a atividade foi bem sucedida. Na nossa opinião esta ação foi enriquecedora do ponto de vista educativo, pois, para além de englobar a atividade física, desenvolveu os aspetos sociais e culturais. Ainda assim consideramos que havia aspetos que podiam ser melhorados, particularmente a reduzida participação dos pais e dos professores.

Inicialmente a atividade tinha sido programada para o dia 15 de dezembro (sábado), de forma a conseguir uma maior participação dos pais e dos professores. No entanto, estávamos dependentes do transporte da Câmara Municipal do Funchal que, no caso da atividade não se realizar num dia útil existia o acréscimo do pagamento das horas extra do motorista, o que atendendo à situação económica caraterística das famílias dos alunos desta escola impossibilitava a realização da mesma. Por esta razão a data de realização foi alterada para o dia 14 de dezembro (sexta-feira), acarretando como consequência a difícil participação

dos pais e professores. Ainda assim, consideramos que, no futuro, poder-se-á desenvolver um projeto mais complexo, que envolva os alunos, pais e professores das turmas participantes, não só na conceção da atividade mas também na angariação de meios monetários que auxiliem os custos, por exemplo, através da venda de bens alimentares na escola.

De modo a cativar os pais para participarem na atividade procuramos angariar um prémio (cabaz alimentar) a sortear no dia da atividade, entregando a todos os alunos das duas turmas, um panfleto informativo com todos os detalhes da atividade, com o prémio a sortear pelos pais e a ficha de inscrição para os alunos e respetivos pais.

Os professores das duas turmas participantes foram convidados e informados sobre a realização da atividade nas reuniões de conselho de turma, através da colocação de um folheto informativo no livro do ponto das duas turmas e através de contacto pessoal, dando a possibilidade de assumirem um papel ativo durante a atividade, através da lecionação de conteúdos específicos da sua disciplina (Ciências Naturais e Geografia) ligados com o meio envolvente à atividade.

A maioria dos professores não compareceu na atividade e justificaram a sua ausência com o facto de terem aulas nesse dia e, por sua vez, os pais justificaram com o trabalho. É compreensível que alguns deles não possam comparecer devido às suas responsabilidades com o trabalho. No entanto, estes poderiam ter dado um contributo ativo na interdisciplinaridade defendida em conselho de turma.

A reduzida participação dos pais e dos professores foi a nosso principal aspeto negativo. Realizamos esforços e utilizamos estratégias cativantes para atrair mais participantes para a atividade, principalmente ao nível dos pais e dos professores, no entanto a participação destes foi reduzida. Ainda assim conseguimos a participação de um professor (que lecionava as duas turmas), um membro representante do Conselho Executivo da escola, um pai, uma irmã e um amigo. Haviam mais pais inscritos para participarem na atividade, mas devido a imprevistos de última hora não compareceram.

Os aspetos que consideramos terem contribuído para o sucesso da ação foram: o planeamento, o reconhecimento ao local e a divisão de tarefas no dia propriamente dito, incluindo o papel dos voluntários. O planeamento desta atividade, em relação ao tipo e local a realizar a atividade foi feito tendo por base os alunos que temos e o tipo de oportunidades que estes têm para realizar atividades deste género. Pretendíamos dar uma oportunidade aos alunos de conhecerem um local diferente e de praticarem atividades pouco comuns para eles.

A divisão de tarefas foi fundamental para o bom desenrolar da atividade e para o cumprimento dos *timings* previstos. Assim sendo, e de modo a termos todas as estações

montadas aquando da chegada dos alunos à Casa do Sardinha, o professor estagiário Marco Fernandes e um voluntário foram mais cedo para o local.

No dia da atividade pudemos verificar que todos os alunos encontravam-se no local combinado à hora certa, o que muitas vezes não acontece nas aulas. Isto pode ser um indicador de que os alunos estavam motivados para a atividade. Houve ainda alunos que se mostraram ansiosos, referindo que tinham dormido mal com a vontade de ir à atividade.

As estratégias definidas, no trabalho de equipa e na pontuação atribuída às atitudes, foram uma mais-valia, atendendo que a atividade decorreu com normalidade sem comportamentos desviantes ou situações imprevistas. Consequentemente, o funcionamento das equipas resultou bem, havendo interação entre todos os participantes, verificando-se o surgimento de líderes nas equipas, pressionando e incentivando os colegas na participação e superação das atividades propostas.

As estações da orientação e da caça ao tesouro ficaram ao encargo da professora estagiária Fátima Gonçalves, contando com o auxílio do professor orientador Ricardo Oliveira no controlo dos participantes num ponto estratégico no percurso de orientação, enquanto a estação do *snorkeling* à responsabilidade do professor estagiário Marco Fernandes, auxiliado por um voluntário.

A escolha da orientação para fazer parte do conjunto das atividades a realizar deveu-se ao facto de esta vir a ser abordada nas aulas de EF das duas turmas participantes. Uma vez que a escola tem recursos espaciais limitados, consideramos que este local seria uma mais-valia para a introdução desta atividade desportiva, já que tem um envolvimento natural muito bonito e diversificado, constituindo um fator motivador para os participantes. Estes mostraram-se interessados e foram capazes de cumprir o percurso, orientando o mapa e preenchendo corretamente o cartão de controlo.

Um dos aspetos menos positivos desta estação era o facto de em algumas partes do percurso os alunos conseguirem ver as outras balizas ou onde o outro grupo estava, podendo recorrer à estratégia de seguir o outro grupo ao invés de seguir o mapa. Ainda assim, tentamos minimizar este comportamento através do aumento do tempo entre cada saída de um minuto para dois minutos.

Embora já soubéssemos que é muito importante fazer uma preparação cuidada da atividade, esta atividade permitiu vivenciarmos isso, na medida em que, não poderíamos realizá-la, saber o que poderia ser feito e onde, sem antes ter feito um reconhecimento do local. Também foi importante a elaboração e pedido dos materiais necessários às instituições para as atividades, desde os cartões de controlo, os GPS's, as balizas sinalizadoras, os óculos,

e snorkel, entre outros. Neste sentido Aires et al. (2010) referem o bom planeamento dos percursos de orientação tem como objetivo oferecer aos participantes percursos adaptados às suas capacidades, e que o traçar dos percursos não deverá ser planeado antes de se conhecer detalhadamente o terreno e o mapa.

A caça ao tesouro era uma atividade prevista desde o início, por ser uma atividade que desperta o interesse dos alunos, pois não sabem o que vão encontrar. Com o objetivo de introduzir meios tecnológicos que normalmente os alunos não têm acesso, neste caso o GPS, optamos por utilizar o *geocaching*, criando duas estações denominadas *geocaches*.

Devido ao facto de ser o primeiro contacto com o GPS, os alunos demonstraram algumas dificuldades em orientar-se através do aparelho, embora tenha havido uma explicação inicial sobre o funcionamento do mesmo e um cartaz elucidativo sobre o funcionamento do *geocaching.* Consequentemente, os alunos tiveram dificuldade em encontrar a *geocache*, sendo muitas vezes necessário intervir, limitando uma zona de busca, para garantir a segurança dos participantes.

Dadas as potencialidades da zona escolhida para a atividade, desde a envolvência ao acesso ao mar, proporcionamos aos alunos a experimentação do *snorkeling* em contexto natural. Nesta atividade procuramos que o aluno tivesse um papel ativo, através do transporte do material necessário ao longo da caminhada (snorkel, máscara e barbatanas), e pelo seu equipamento (fato de banho e toalha).

A atividade tinha como um dos objetivos a observação da fauna local integrada em contexto natural, onde o *snorkeling* apresentava múltiplas vantagens, entre elas, uma nova experiência para a maioria dos alunos, onde era possível observar a vida marinha. A supervisão foi feita de forma a garantir a maior segurança aos participantes e uma intervenção rápida caso fosse necessário, sendo que um professor ficou na água e o outro numa zona de acesso rápido ao mar.

O almoço convívio foi um momento e convívio e partilha entre todos. Ainda assim, consideramos que poderíamos ter sido mais precisos, promovendo um momento (antes do dia da atividade) em que explicássemos e debatêssemos que tipo de alimentos se poderia levar para uma caminhada.

O concurso fotográfico não teve muitos participantes, porque muitos dos alunos não levaram máquina fotográfica. Neste concurso, os alunos tiveram um papel ativo, participando como júris, de forma a descentrar a atividade dos professores, centrando também nos participantes. Através do concurso fotográfico pudemos observar alguns dos comportamentos que pretendíamos, entre eles a cooperação e espírito de equipa. Exemplificando, um aluno

incentivou os elementos da sua equipa a tirarem fotografias, emprestando-lhes a máquina fotográfica.

Pudemos verificar que, apesar de termos informado os participantes sobre a importância do calçado e roupa confortável, muitos alunos compareceram na atividade de calças de ganga e com bolsas de mão, pelo que deveríamos ter especificado concretamente o material a levar para a atividade, de modo a que não restassem dúvidas.

O núcleo de estágio tem noção que a atividade poderia ter sido mais centrada no aluno e não tanto no professor. No entanto, e atendendo ao tempo decorrido, não houve tempo suficiente para preparar a atividade conjuntamente com os alunos, isto porque, tínhamos várias atividades para desenvolver e achamos por bem começar desde cedo a prepará-las e a realizá-las de modo a rentabilizarmos bem o tempo. Ainda assim, não deixamos de reconhecer a importância de o aluno ter um papel mais ativo na preparação das atividades em que participa, que lhe permite aprender mais sobre a organização e desenvolvimento de atividades para outras pessoas.

Salientamos a persistência como caraterística importante na angariação de patrocínios, isto porque, por vezes, os pedidos dão entrada nas empresas, mas as burocracias levam algum tempo que por vezes é superior àquele que se tem disponível, havendo necessidade de procurarmos manter-nos informados sobre a situação do nosso pedido. Na nossa atividade concretamente, fizemos um pedido a uma empresa que foi aceite, no entanto a resposta foi-nos dada ao final do dia da atividade, o que invalidou a sua aquisição e utilização.

A atribuição de prémios aos participantes e aos vencedores foi uma estratégia utilizada para motivar os alunos, pais e professores a participarem nas várias atividades propostas, a trabalharem em equipa e a cumprirem as regras estabelecidas pela organização. Consideramos, ainda, que foi uma forma de premiar e de distinguir os participantes que se empenharam na atividade.

Para concluir, a ação desenvolvida foi bem sucedida, visto ser notável a motivação e o entusiasmo dos alunos na participação das atividades, não só pelo número de participantes, mas também pelo feedback recebido, inclusivamente o questionamento sobre a possível organização de outra atividade semelhante.

5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

5.1 Coletiva

A atividade de natureza cientifico-pedagógica coletiva é uma atividade com expressão pública do núcleo de estágio para os professores orientadores e alunos estagiários dos restantes núcleos, professores de EF e alunos dos cursos de EF. Nesta atividade, para além dos professores estagiários, também há a participação de outras pessoas como preletores.

5.1.1 Planeamento

Atendendo que este ano letivo o tema da ação coletiva geral era a Avaliação, o núcleo de estágio escolheu desenvolver o tema "A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma abordagem prática a nível macro".

Esta realizou-se no dia 27 de abril de 2013, na sala do senado, na Universidade da Madeira.

Os objetivos gerais da ação foram: contextualizar a AD na EF; abordar a pertinência da AD no âmbito das aulas de EF, como instrumento potenciador do processo ensino-aprendizagem; capacitar e sensibilizar os participantes para a aplicação da AD nas suas aulas. Os objetivos específicos foram: apresentar uma revisão bibliográfica sobre a AD – pertinência e importância; Apresentar as principais características da AD (quando e porquê?; métodos/instrumentos?; individual vs coletiva; quantitativa vs qualitativa); Ponderar a avaliação diagnóstica para a classificação final? Deve valer para a classificação final?; Estudar a aplicação da AD nas aulas de EF, em algumas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) – a recolha de informação sobre o que se faz nas escolas da RAM na AD; apresentação e reflexão dos resultados sobre a avaliação diagnóstica nas escolas (O que é feito nas escolas?; O que pode ser melhorado?).

Os conteúdos abordados na ação foram os seguintes: pertinência da AD nas aulas de EF; características e objetivos da AD; instrumentos de AD; aplicação da AD na RAM. A aplicação da AD na RAM foi baseada na aplicação de um questionário.

Através da realização desta ação esperávamos sensibilizar os participantes a aplicar a AD como um instrumento para potenciar o processo ensino-aprendizagem.

Atendendo que a nossa ação funcionou em modo mesa redonda, contamos com a presença de várias pessoas, entre elas, Mestre Isabel Pascoal, Mestre Daniel Quintal e Mestre

João Carvalho. Como moderador tivemos o Mestre Hélio Antunes, que conduziu toda a ação. É de salientar que a definição dos intervenientes na mesa redonda e respetivo moderador foi um processo que levou algum tempo, atendendo que pretendíamos pessoas com boas referências profissionais.

5.1.2 Realização

A avaliação em EF continua a ser um tema controverso, uma vez que, muitas questões são levantas entre os profissionais da área aquando da sua operacionalização. Atendendo que avaliar é emitir um julgamento preciso ou não, sobre uma realidade quantificável ou não, depois de ter efetuado ou não uma medição (Barlow, 2006), podemos considerar que a avaliação tem um carácter subjetivo, pois depende da interpretação e do conhecimento que o avaliador tem sobre as matérias de ensino.

O PNEF refere que os níveis de exigência do currículo real dos alunos e a duração e periodização das atividades (matérias) são definidos pelo professor no plano de turma a partir da AD e tendo por referência os objetivos do ciclo de formação (Jacinto et al., 2001). Neste sentido, e de acordo com Ferreira (2005), a AD é um processo decisivo pois permite: (1) orientar e organizar o trabalho na turma; (2) assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares; (3) adequar o nível de objetivos; e (4) proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.

Para complementar o trabalho desenvolvido sobre o tema, realizamos um estudo de natureza transversal, onde participaram 83 professores de EF de ambos os sexos, que lecionavam em escolas do 2º e 3º Ciclo e Secundário da RAM. Para tal construímos e aplicamos um questionário com base numa revisão da literatura em livros da especialidade e em bases de dados eletrónicas (SportDiscus; B-on; RCAAP) sobre a temática em estudo.

Este questionário foi previamente validado através da realização de um estudo piloto com dez professores de EF. Este estudo piloto procurou também fazer um levantamento das dificuldades no seu preenchimento e sugestões para melhoria do mesmo.

O questionário era composto por 11 questões (Anexo P) de resposta fechada e centradas na resposta a 5 problemas de base identificados na revisão de literatura: (1) O que é a AD?; (2) Qual a pertinência da AD na EF?; (3) Em que momentos se realiza a AD? (4) Que instrumentos, meios e conteúdos são utilizados na AD? (5) Como são utilizados os dados da

AD?. O questionário foi aplicado aos professores de EF nas escolas, e o tempo de preenchimento médio foi de 15 minutos.

Os dados recolhidos foram lançados no programa Microsoft Office 2011 e tratados através do programa SPSS 20.0, realizando-se à posteriori a análise de frequências e a análise de associações entre variáveis através da estatística do Qui-quadrado. O nível de significância foi mantido em 5%.

A amostra era constituída por 83 professores de EF da RAM, sendo 57,7% do género masculino e 42,3% do género feminino. Relativamente à idade, a maior percentagem de professores (30,9%) situava-se entre os 36 e os 40 anos.

A maioria dos professores (67,1%) definiu a AD como "uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às atividades físicas, aptidão física e conhecimentos e atribui-lhe alguma importância (91,6%).

Parece-nos consensual que a AD é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é dar indicações (precisas) do nível dos alunos de cada turma (Ferreira 2005). Em concordância com a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (SRERH) (2011) a AD "conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional" (p. 5).

A AD era realizada por 86,7% da amostra, cujo momento de realização escolhido pela maioria da amostra era o início de cada bloco de matéria (57,8%), num período de 45 minutos por bloco de matéria (54%).

Segundo a maioria da literatura consultada, a AD não acontece num momento temporal estabelecido (Ribeiro, 1997; Rosado et al., 2002; SRERH, 2011). Ela deve ser tida em conta no início de uma unidade de ensino e sempre que se queira introduzir uma nova aprendizagem (Rosado et al., 2002). No entanto, o Ministério da Educação (2001) faz saber que a AD realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Em termos de rentabilidade pedagógica, é importante que os professores ponderem um momento inicial de avaliação no primeiro contacto com os alunos a fim de definir estratégias pedagógicas rentáveis ao longo do ano. Nos JDC por exemplo, o ensino dos princípios gerais do ataque e defesa poderão ser melhor rentabilizados numa visão transversal dos desportos coletivos.

Os instrumentos mais utilizados pelos professores na AD são as fichas de registo ou similares, apenas 8,1% utiliza filmagens. Ainda nesta questão, para a avaliação da aptidão física, 68% dos inquiridos respondeu que utiliza baterias de teste.

No caso dos desportos coletivos, 60% dos professores respondeu que utiliza exercícios "analíticos e técnicos" e "exercícios contextualizados", enquanto nos desportos individuais, 58,7% dos inquiridos respondeu que utiliza exercícios "analíticos e técnicos".

De acordo com o PNEF, os instrumentos, meios e conteúdos a utilizar na AD devem ser construídos com a participação de todos os elementos do Departamento de EF. Embora esta pareça não ser a prática corrente nas escolas da RAM, entendemos que é fundamental considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa em função da realidade de cada escola. Neste sentido, os critérios e indicadores de observação deverão ser comuns e acertados entre todos.

Relativamente à utilização dos dados da AD, 37,8% dos inquiridos responderam que o principal objetivo é "analisar o nível inicial, aluno a aluno para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem", seguido de 33,8% que considera que o objetivo é "analisar somente o nível global da turma para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem". A maioria dos professores (53,3%) não considera importante uma classificação individual, enquanto que 46,7% o considera importante. A aplicação do mesmo instrumento de registo na AD e na avaliação sumativa (AS) é feita por 60% dos professores.

Afigura-se haver consenso que o objetivo da AD é analisar o nível inicial do aluno, para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem. Embora os dados do nosso estudo indiquem que uma percentagem elevada de professores utilizam os dados da AD para analisar somente o nível global da turma, em termos de individualização do processo pedagógico (construção de grupos de trabalho, prescrição orientada para o objetivo) é fundamental centrar este processo no aluno.

Através do teste qui quadrado, verificámos associações significativas ($p < 0.05$) entre os professores que atribuem pertinência à AD e: (1) fazem a AD por bloco de matéria; (2) utilizam fichas de registo ou similares; (3) assumem que é importante atribuir uma classificação a cada aluno na AD; e (4) utilizam o mesmo instrumento na AD e na AS. Assim sendo, os professores que valorizam a AD, tendem a avaliar por bloco de matéria, usam fichas de registo ou similares, atribuem classificação ao aluno e utilizam o mesmo instrumento na AD e AS.

Em suma, a AD é defendida pela maioria dos professores de EF, embora haja diferentes visões sobre os instrumentos, meios e conteúdos utilizados na sua aplicação**.** A sua essência assenta no pressuposto de que uma correta AD conduzirá à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica eficazes no desenvolvimento do aluno.

5.1.3 Controlo e Avaliação

A definição de um tema geral para o conjunto das ações desenvolvidas pelos núcleos de estágio condicionou a nossa escolha. Sendo a "Avaliação em Educação Física" o tema geral, pareceu-nos importante abordar a AD em EF.

A escolha deste tema foi baseada não só na importância desta tarefa no processo ensino-aprendizagem, referenciada por vários autores, inclusivamente nos PNEF's, mas também pela dificuldade que sentimos na sua aplicação no início do ano letivo.

A literatura não é consensual neste tema, havendo autores com diferentes pontos de vista sobre a AD.

A elaboração do questionário foi feita numa primeira fase pelos professores estagiários, sendo discutido e refeito em conjunto com os professores orientadores (científico e cooperantes). Foram feitas várias reformulações com o objetivo de, através das perguntas colocadas se obtivesse as respostas pretendidas.

A realização do estudo piloto foi muito contributiva, na medida em permitiu tornar o questionário mais claro para os participantes no estudo.

A aplicação do questionário final foi feita de forma a abranger o maior número de professores possível. Pedimos a colaboração dos colegas dos outros núcleos de estágio na distribuição de questionários pelas respetivas escolas e procuramos distribuir noutras escolas, estabelecendo uma data limite para a entrega dos mesmos respondidos.

Conseguimos no total 83 questionários respondidos, embora tenhamos distribuído cerca de 100 questionários. É de referir ainda que acabamos por receber mais alguns, no entanto já não chegaram a tempo de serem tratados para a ação coletiva.

Para além da intervenção dos estagiários, também foi previsto a intervenção de três pessoas, num formato de mesa redonda. Sendo um tema relacionado com a EF, as pessoas escolhidas teriam de ser professores de EF, com boas práticas profissionais. A escolha foi realizada com a intervenção dos professores estagiários e dos professores orientadores (científico e cooperantes) e dependente da disponibilidade das pessoas em questão.

Na semana anterior ao dia da realização da ação, realizamos uma reunião com todos os intervenientes, para assim definirmos os aspetos importantes da ação, como a ordem das apresentações e dar a conhecer o guião de perguntas para o debate que iria orientar o debate na mesa redonda. Consideramos que este momento foi importante, na medida em que as pessoas ficaram a conhecer-se, ficamos a saber como iria desenrolar a ação e o tema de cada interveniente, de modo a que não houvesse sobreposições ou repetições.

O começo da nossa ação sofreu um ligeiro atraso, devido aos atrasos dos participantes, começando por volta das 9h20, o que, para apresentações futuras, sugerimos que o começo seja por volta das 9h30, ou que o horário não seja tão apertado (existência de uma ação a seguir à nossa).

O moderador teve um papel importante nesta ação, já que foi quem introduziu e conduziu toda a ação.

A intervenção dos professores estagiários foi dividida em duas partes, começando pelo professor estagiário Marco Fernandes, com a parte de revisão de literatura, seguindo-se a nossa apresentação, com os resultados obtidos através do estudo realizado. A apresentação dos dados foi feita em forma de gráfico, referindo os principais resultados obtidos através do estudo. Apresentamos os dados mais relevantes e ainda algumas associações encontradas entre as variáveis. No entanto, poderíamos ter ido mais longe, confrontando os dados obtidos com a literatura e explorando melhor as interligações que se podia fazer com os dados obtidos. Esta falta deveu-se sobretudo à falta de tempo, e também ao atraso na devolução dos questionários preenchidos.

A intervenção das três pessoas convidadas foi uma mais-valia para a nossa ação, na medida em que cada um deles abordou o tema de uma forma diferente, enriquecendo o tema em discussão.

A primeira intervenção, do Professor Daniel Quintal, visou apresentar o modo de funcionamento do grupo de professores em relação à avaliação diagnóstica. Já as duas seguintes, dos Professores João Carvalho e Isabel Pascoal, incidiram sobre a experiência profissional dos próprios.

Após as apresentações dos professores convidados, o moderador deu início ao debate, começando por perguntar ao público se tinham questões. As questões foram colocadas e respondidas pelos convidados.

Apesar de termos preparado um guião de perguntas, esse não foi utilizado durante o debate, devido ao facto de termos pouco tempo para o debate, sendo este aberto, logo, ao público.

Consideramos que este tema é muito importante e carece de informação disponível, pelo que esta ação deve ter contribuído para esclarecer e dar sugestões de aplicação da mesma aos professores participantes.

O estudo que realizamos obteve dados relevantes que devem vir a ser explorados futuramente, já que, apesar de os PNEF's referirem que é importante realizar-se a avaliação diagnóstica, ainda há pessoas que não a realizam. Relativamente ao momento de realização, também a maioria não o faz como diz no PNEF. Assim sendo, esta é uma área que merece uma atenção especial, sendo prioritário desenvolver-se mais trabalho que por sua vez esclareça os professores que estão no terreno.

Concluindo, julgamos que esta ação teve uma boa adesão por parte dos professores e que conseguimos sensibilizar e ao mesmo tempo esclarecer os participantes sobre a AD, mostrando ao mesmo tempo que este tema é importante e que merece uma especial atenção para se poder desenvolver um bom trabalho ao longo do ano letivo.

Na escola onde desenvolvemos o estágio, deveria haver preocupação com este tema, fazendo o que o PNEF pretende que se faça, a reunião no início do ano, onde os professores de cada ano de escolaridade discutem e definem o protocolo de avaliação diagnóstica, comprometendo desde já os professores para a sua realização.

5.2 Individual

Esta atividade teve expressão a nível do Grupo de EF da Escola onde realizamos a prática pedagógica. Desenvolvemos ainda um poster e respetivo artigo (com o essencial dos conteúdos abordados) apresentado no Seminário "Desporto e Ciência".

5.2.1 Planeamento

Escolhemos o tema "*O Judo na escola, um meio de formação do aluno*" porque, para além de ser uma área em que estamos envolvidos e por isso nos sentimos mais à vontade e motivados, era uma modalidade com grande potencial nesta escola, principalmente pelo seu contributo nos domínios motor, intelectual e moral (Villamón & Brousse, 2002).

Esta ação desenrolou-se no ginásio da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no dia 30 de Janeiro de 2013, começando às 14 horas, com a sessão de abertura protagonizada pelo diretor da escola, professor Nuno Jardim, seguindo-se com o tema *"As potencialidades dos Desportos de Natureza nas aulas de Educação Física"*,

apresentado pelo Professor Estagiário Marco Fernandes. Às 15h00 demos início a apresentação do tema "*O Judo na escola, um meio de formação do aluno*".

Os principais destinatários desta ação eram: professores do Grupo de EF da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; alunos do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário; professores orientadores dos alunos do 2º ano do Mestrado referido anteriormente; alunos da Licenciatura em EF e Desporto; outros interessados.

Os conteúdos que pretendíamos abordar eram: importância do judo na educação e formação dos jovens; enquadramento do judo nos programas de EF; caracterização da modalidade; sistematização do judo; análise e interpretação dos conteúdos programáticos presentes no programa; propostas de abordagem nas aulas de EF (componente teórico-prática).

Os principais objetivos desta ação foram: 1) elucidar os profissionais de EF acerca da importância do Judo para a educação e formação dos jovens; 2) analisar os conteúdos do PNEF que mais se adequam à realidade escolar; 3) apresentar metodologias de ensino do Judo nas aulas de EF.

A realização deste trabalho teve como base uma pesquisa bibliográfica com recurso à internet através das bases de dados (*SPORTDiscus* e *b-on)* e através do motor de busca Google Académico, utilizando como palavras-chave as seguintes: Judo, Ensino do Judo. No seguimento desta pesquisa foi realiza uma análise aos PNEF's de todos os ciclos de ensino, desde o 1º ciclo até ao Ensino Secundário.

A divulgação da ação foi feita através da elaboração e afixação de um cartaz com as atividades individuais do núcleo de estágio na sala de professores da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro e envio por correio eletrónico do mesmo a todos os professores da escola, colegas de Mestrado, orientadores científico e cooperantes e aos demais interessados.

Também foi planeado uma componente prática, onde os participantes poderiam experimentar diversas situações de aprendizagem da modalidade.

5.2.2 Realização

Para a realização da nossa apresentação, utilizamos uma apresentação em *power point* e dispusemos de dois elementos que realizaram a demonstração das várias técnicas apresentadas ao longo da nossa apresentação.

Finalizada a apresentação, passamos à parte prática, realizando e experimentando os diversos exercícios propostos por mim.

Nesta parte prática os participantes foram convidados a experimentar as diversas situações, desde os exercícios mais simples, como situações lúdicas de aprendizagem aos mais complexos como as técnicas de projeção.

Também foi apresentado um poster e redigido um artigo sobre o tema exposto para publicação no livro de atas do Seminário Desporto e Ciência 2013.

O Judo é um desporto de combate que consiste em dominar as ações táticas do adversário, utilizando para tal técnicas de projeção, de imobilização, de estrangulamento e chave. A sua complexidade assenta no facto de ser um desporto de situação, já que o desenrolar da ação não tem um princípio e fim previsíveis. Tal como os outros desportos de combate, é um meio "requintado" e "apurado" de treino do homem de forma integral (Almada et al., 2008; Villamón & Brousse, 2002).

O Judo é uma atividade que serve de meio de formação e que contém uma série de princípios éticos e morais, com o qual não esgota o seu sentido educativo escolar, com aplicação em qualquer idade (Brousse, Villamón & Molina,1999).

Os valores e princípios associados a esta modalidade são um dos seus aspetos distintivos relativamente a outros desportos, e assentam num código moral baseado na delicadeza, coragem, sinceridade, lealdade, obediência, respeito, ordem, controlo de si mesmo, honra, modéstia e amizade (Casadó, 1999; Aleixo, 2001).

O Judo está contemplado no PNEF como "outras matérias desportivas", podendo ser abordada desde o 2º ciclo ao secundário (Jacinto et al., 2001).

Embora o Judo seja considerado por muitos autores uma modalidade desportiva com um valor pedagógico inigualável, não faz parte do currículo do PNEF para o 1º Ciclo. Apesar disso, é referenciado no bloco 4 – jogos, para o 3º e 4º anos, o jogo do "puxa-empurra" que tem por base princípios do Judo (pegas, aplicação de forças, aproveitamento da ação do oponente) (Ministério da Educação, 2004b).

No quadro de Extensão da EF para o 2º/3º Ciclos e Secundário apresentado no PNEF, é feita a primeira referência à Luta e ao Judo no quadro das atividades físicas e desportivas. Nas competências a desenvolver no 2º Ciclo para a Luta o PNEF define a utilização da Luta, para o desenvolvimento das ações de oposição direta, utilizando as técnicas fundamentais de controlo e desequilíbrio, com segurança (própria e do opositor), aplicando as regras e os princípios éticos. No 3º Ciclo, as competências a desenvolver são: realização com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em atividade de combate,

utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro.

No secundário, nas áreas opcionais, os objetivos definidos são semelhantes, diferindo apenas na aplicação em jogo formal de Luta ou Judo utilizando as técnicas de projeção e controlo (Jacinto et al., 2001). Neste âmbito, os conteúdos programáticos do Judo encontram-se subdivididos em três níveis: introdução, elementar e avançado.

No PNEF, fazem parte do quadro de extensão de conteúdos do Judo as saudações, as quedas, as projeções, as imobilizações, as viragens, as técnicas de luxação (chaves), e as técnicas de estrangulamento. Embora os estrangulamentos e as luxações estejam contemplados no PNEF, Figueiredo (1998) entende que estes conteúdos carecem de maior controlo e por razões de segurança deverão ser abordados apenas após o diagnóstico do nível maturacional e relacional entre os alunos suficiente para a sua abordagem.

Existem várias propostas de abordagem metodológica do Judo. A proposta educativa de Villamón e Brousse (2002) sugere: (1) aceitar o confronto e realizar ações ofensivas, com empenho num confronto físico, respeito pelo adversário e aceitação do resultado; (2) controlar e imobilizar o adversário no solo; (3) cair e projetar sem risco, elevando progressivamente a altura de queda, aumentando a complexidade das projeções, aumentando a amplitude e intensidade e dando o princípio da iniciativa ao que cai e depois retirá-lo; (4) atacar de forma variada, em função das características do adversário: morfologia, atitude (pernas juntas ou separadas, braços tensos, corpo fletido) e deslocamentos; (5) encadear os ataques segundo a reação do adversário: na mesma direção ou direção oposta do ataque inicial.

O Judo também tem sistemas de aprendizagem que podem ser utilizados no âmbito escolar, entre eles salienta-se os seguintes: (1) *Tandoku-renshu* – treino de estudo individual; (2) *Sotai-renshu* – treino de estudo com companheiro; (3) *Yaku-soku-geiko* – aplicar as técnicas aprendidas anteriormente, aproveitando o movimento dos dois; (4) *Randori* – prática livre, combate treino.

Figueiredo (1998) propõe situações pedagógicas para uma abordagem inicial aos desportos de combate, que se aplicam ao Judo: jogos de toque, jogos de desequilíbrio e jogos de imobilização. Estes jogos podem ser enquadrados no nível introdução, dando uma noção geral da modalidade.

Nestes jogos deve-se dar a possibilidade ao aluno para explorar diferentes formas de concretizar o exercício, permitindo que este descubra por si só as formas mais eficazes para conseguir atingir o objetivo do jogo. Isto não descura uma orientação do professor em relação

ao aluno com vista à obtenção dos objetivos pretendidos. Os jogos de oposição de forças permitem que o aluno perceba as dinâmicas das forças num combate, isto é, nem sempre a oposição de forças é mais benéfico. Na maioria das situações de combate, o aproveitamento da força do adversário em seu próprio benefício é mais útil para vencer um combate.

5.2.3 Controlo e Avaliação

Esta atividade decorreu no dia 30 de janeiro de 2013 e contou com 14 participantes, entre eles, 8 professores de EF da escola, o Presidente do Conselho Executivo da escola, o Professor Orientador Científico e 3 colegas de curso.

Atendendo que esta atividade destinava-se substancialmente aos professores de EF da escola, esta atividade foi bem sucedida, já que mais de 70% dos professores compareceram à atividade. É de referir que dois professores justificaram a sua falta, um com o facto de já estar a frequentar outra ação e um por ter uma vigilância à mesma hora.

O Presidente do Conselho Executivo da escola foi convidado a fazer a sessão de abertura da ação, referindo a importância destas ações para formação contínua dos professores.

A primeira intervenção foi do Professor Estagiário Marco Fernandes, abordando "As potencialidades dos Desportos da Natureza na escola". Primeiro fez uma abordagem teórica sobre o tema, seguindo com uma parte prática, com alguns exercícios a aplicar no contexto escolar.

Na transição desta ação para a nossa ação, alguns professores tiveram de sair, no entanto deu-se continuidade à mesma.

Tal como a intervenção anterior, a nossa ação foi dividida numa parte substancialmente teórica, com a exemplificação das técnicas abordadas pelo PNEF e numa parte prática, onde os participantes tinham a possibilidade de experimentar diversos exercícios com aplicação escolar.

Consideramos que, o facto de ter alguém a exemplificar enquanto fazíamos a apresentação dos conteúdos programáticos do PNEF enriqueceu a nossa intervenção, na medida em que ficávamos livres para explicar os aspetos importantes a considerar na realização das técnicas em questão.

A parte prática foi concebida com a intenção de dar ferramentas aos participantes para aplicar nas suas aulas, abordando a modalidade Judo.

Em geral, a nossa intervenção correu bem. Para além de ser um tema que temos alguma experiência é também uma área onde temos vindo a intervir e temos algum à vontade. Por isso estávamos seguros do que apresentamos e conseguimos mostrar a riqueza e a potencialidade da modalidade quer através da apresentação teórica quer através dos exercícios apresentados.

O aspeto referido como menos positivo foi o tempo. Apesar de ter uma intervenção de cerca de 47 minutos, alguns participantes consideraram que poderíamos ter alargado mais a ação, principalmente na parte prática, "amadurecendo" os exercícios apresentados. De facto, poupamos um pouco na parte prática, atendendo que foram poucas as pessoas que quiseram experimentar e para não as sobrecarregar optamos por diminuir os tempos previstos para cada exercício.

Foi entregue um certificado de participação e um questionário para aferir o grau de satisfação dos participantes nas duas ações. Alguns participantes não preencheram, julgamos que tenham sido aqueles que saíram mais cedo. Ainda assim reunimos 11 questionários respondidos.

Através deste questionário pretendíamos saber o grau de satisfação dos participantes relativamente a: pertinência da ação, satisfação pessoal com a participação na ação, adequação/qualidade do espaço escolhido, duração da ação, organização geral da ação e clareza e segurança na exposição da ação. Dávamos ainda a possibilidade de os participantes acrescentarem alguma observação e/ou sugestão para as referidas ações.

A pertinência da ação foi avaliada segundo uma escala constituída por 4 níveis, de nada pertinente a muito pertinente. A ação foi considerada pertinente por todos os participantes, onde 81,82% dos participantes considerou a ação muito pertinente e 18,18% considerou-a pertinente.

Na nossa opinião, a pertinência da ação é bem defendida pelos autores apresentados nas duas apresentações, não só pela riqueza dos desportos mas pelo próprio desenvolvimento dos alunos através destas modalidades.

Os participantes da ação classificaram o grau de satisfação pessoal através de uma escala com 4 níveis, desde o nada satisfeito até ao muito satisfeito. Todos os participantes ficaram satisfeitos com a ação, sendo que 63,64% dos participantes consideraram ter ficado muito satisfeitos com a ação e 36,36% satisfeitos com a ação.

A adequação e qualidade do espaço escolhido foram avaliadas segundo uma escala com 5 níveis, desde muito fraco a muito bom. Todos os participantes consideraram o espaço adequado e com qualidade, onde 63,64% consideraram o espaço bom e 36,36% muito bom.

Nós consideramos que este era o espaço ideal para o tipo de ação realizada, visto que permitiu uma rápida transição entre a parte teórica e a parte prática, com uma facilidade de acesso ao material necessário para a componente prática.

A duração da ação foi classificada segundo uma escala de 5 níveis, oscilando entre muito curta a muito longa. Apenas 9,09% dos participantes consideraram que a ação teve uma curta duração, enquanto 90,91% dos participantes considerou adequada.

A organização geral da ação e a clareza e segurança na exposição da ação foram classificadas segundo a mesma escala que a adequação e qualidade do espaço escolhido. Assim sendo, a organização geral da ação foi considerada boa por 63,64% dos participantes, muito boa por 27,27% e razoável por 9,09%.

A clareza e segurança na exposição da ação foram consideradas por 54,55% dos participantes como muito boa e por 45,45% como boa.

Posto isto, podemos considerar que a nível geral conseguimos atingir os objetivos pretendidos com esta ação, sendo as seis componentes avaliadas através do questionário consideradas acima do nível satisfatório pela maioria dos participantes.

Foram apontadas duas observações/sugestões. Uma delas pedia que se tivesse "mais tempo para apresentar mais sugestões organizativas e de conteúdos abordados" e a outra pedia para "deixar um banco de exercícios aos professores de Educação Física". É de salientar que embora alguns tenham referido que gostariam de ter mais tempo para a exploração dos exercícios apenas uma pessoa referiu que a duração da ação foi curta.

Relativamente à observação sobre a criação de um "banco de exercícios", esta foi tratada através da realização de um poster a afixar no ginásio (Anexo Q). Assim, qualquer professor pode estruturar e lecionar uma aula de judo, com base nos exercícios apresentados no poster, potenciando a abordagem de mais uma modalidade na escola.

Para finalizar, fomos ainda convidados a lecionar uma aula de judo com uma turma de outro docente da escola, procurando dar uma visão geral sobre a modalidade e sensibilizando-os para a importância desta modalidade.

6. Considerações Finais

Findo este processo, acreditamos que este não tem um ponto final, na medida em que agora ainda não tenho todas as aprendizagens necessárias para a lecionação. Consideramos que é um processo que provavelmente durará toda a vida enquanto profissional, quer na educação quer noutra profissão. O conhecimento está constantemente a evoluir e nós temos de acompanhá-lo se quisermos evoluir também.

Este ano de estágio, apesar de trabalhoso e muitas vezes desanimador, permitiu a experimentação de muitos conteúdos abordados teoricamente ao longo do processo de formação. Permitiu ver que algumas estratégias são mais adequadas que outras, ou que as metodologias não resultam com todos os alunos, entre outras situações. Permitiu ver que o ensino não é assim tão linear, quanto por vezes o imaginamos.

Ao longo do tempo, foram muito importantes os feedbacks recebidos por parte dos alunos e os momentos reflexivos do núcleo de estágio com os professores orientadores. Estes momentos permitiram abrir horizontes, corrigir comportamentos e algumas vezes inovar.

A possibilidade de lecionar duas turmas de níveis diferentes permitiu ver e experimentar as diferenças, não só a nível de conteúdos e respetiva estruturação, mas nos próprios alunos, capacidades e disponibilidades por eles apresentadas.

Embora consideremos o programa de estágio trabalhoso, todas as atividades que tivemos de realizar trouxeram mais-valias neste processo de formação.

O processo de assistência às aulas revelou-se muito importante no desenvolvimento do professor, já que permite visualizar os aspetos positivos e os negativos da sua intervenção, podendo melhorá-los e ao mesmo tempo, verificar os comportamentos e reações dos alunos ao que é proposto pelo professor.

A atividade de intervenção na comunidade escolar foi um momento em que nos expusemos para a escola, procurando criar uma atividade suficientemente atrativa para todos os grupos que compõe a comunidade escolar. Sendo esta uma continuidade do trabalho realizado no ano anterior, consideramos que foi bem sucedida e que tem potencialidades para continuar em força nos próximos anos, tendo sempre por base a integração de jogos lúdicos e de aprendizagem.

A caracterização da turma, realizada logo no início do ano letivo, permitiu conhecer melhor os alunos com quem iríamos trabalhar e assim definir estratégias de trabalho. Permitiu

ainda identificar problemas possíveis de resolver através da disciplina a lecionar e de uma intervenção adequada. Salientando o carácter interdependente das atividades de estágio, um dos problemas identificados na caracterização da turma originou o estudo de caso, através da aplicação de estratégias e exercícios que visavam melhorar a integração de dois alunos na turma.

A atividade de extensão curricular permitiu a interação entre as duas turmas lecionadas pelos professores estagiários, os familiares e os professores presentes. Foi uma atividade pensada para abrir os horizontes desportivos dos participantes e para permitir o envolvimento e sensibilização deles com a natureza. Infelizmente, não conseguimos a participação de muitos pais e professores, no entanto foi uma decisão que tivemos de tomar, derivada do custo do transporte. Ao realizar-se ao sábado como pretendíamos, poderíamos ter menos gente, porque o custo da atividade seria superior, ou então teríamos de arranjar outras estratégias de angariação de fundos para a mesma. Ainda assim consideramos que foi uma mais-valia para todos os participantes, tendo recebido vários elogios à atividade.

As atividades de natureza científico-pedagógica foram mais um momento em que os professores estagiários puderam dar o seu contributo no desenvolvimento de temas pertinentes para a EF. No meu caso em particular, explorei as potencialidades do Judo na escola, oferecendo à mesma um poster com vários exercícios que os professores podem utilizar nas suas aulas. Também abordamos a AD, um tema muito controverso, o que permitiu esclarecer algumas dúvidas e lançar algumas sugestões a aplicar nas aulas.

Neste ano, para além de sermos professores, também tivemos um papel de gestor de eventos, na medida em que a organização das atividades exigiu o planeamento, organização e conceção de todas as atividades, o estabelecimento de contactos com empresas e outras organizações para o fornecimento de patrocínios e/ou empréstimo de materiais, bem como com outros professores e colegas para colaborarem connosco.

Para finalizar, consideramos importante que os professores de EF procurem melhorar a sua prestação e, como refere Ferreira e Moreira (2012), continuem a analisar os contextos em que decorre a sua atividade e a adquirir novos comportamentos e novos saberes, formais e não formais, "no sentido de se proceder à reestruturação da profissão, concebendo uma Educação Física com profissionais responsáveis, solidários, unidos e fiéis a esta matriz identitária" (p. 48).

7. Sugestões/Propostas Futuras

Fruto das vivências que experienciamos ao longo do ano de estágio, julgamos que a melhor forma de tirar partido do mesmo para a sua futura prática é experimentar diversas situações, errar, aprender e melhorar com todas elas, perceber quais é que se adaptam aos alunos em causa e quais aquelas em que nos sentimos mais à vontade. Este é um ano onde podemos vivenciar uma experiência rica que poderá tardar voltar a acontecer.

Esta escola, de facto, prepara os professores estagiários para situações mais extremistas, no entanto é uma mais-valia na sua formação.

Para esta escola e fruto das últimas experiências que tivemos, já no final do ano letivo, a lecionação e criação de um núcleo de judo poderá ser uma mais-valia. Notamos que os alunos desenvolveram algum gosto pela modalidade, e numa escola com algumas problemáticas a nível comportamental poderá ser um complemento na melhoria das relações interpessoais e desenvolvimento de valores sociais e da disciplina.

O evento "Olimpíadas Brazão de Castro" é uma atividade que já tem alguma dinâmica na escola, e que devia ser mantida, com o intuído de promover a interação entre toda a comunidade escolar, a prática de atividade física e a multidisplinaridade.

Referências Bibliográficas

Aires, A., Quinta-Nova, L., Santos, L., Pires, N., Costa, R. & Ferreira, R. (2010). Orientação – desporto com pés e cabeça. Retirado de http://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/livro_orientacao_desporto_com_pes_e_cabeca.pdf

Aleixo, A. (2001). A dimensão social do Judo na formação do jovem. *The Second International Judo Federation - World Judo Conference.* Retirado de http://pascal.iseg.utl.pt/~jcneves/texto_judo_formacao.pdf

Almada, F. Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitoria, M. (2008). *A Rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.

Almeida, T. (2010). O ensino da natação no contexto da disciplina de Educação Física. *Acqua, 3*, 1-17. Retirado de http://www.aptn.pt/userfile/00a1tiagoalmeida.pdf

American College of Sports Medicine, (2009). *ACSM's Guidelines for exercise testing and prescription* (8ª edição). Filadelfia: Lippincott Williams & Wilkins.

Antunes, H. (2012). A Educação Física como meio de desenvolvimento pessoal e social. Aula de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade da Madeira.

ASA (n.d.). School Swimming Guide: A guide for everyone involved in School Swimming at Key Stage 1 & 2. Retirado de http://www.swimming.org/assets/A4%20Primary%20School%20Learn%20To%20Swim%20Guide.pdf

Assembleia da República (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, I(A), 5124-5138.

Barlow, M. (2006). Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed.

Bartholomeu, D., Carvalho, L., Silva, M., Miguel, F. & Machado, A. (2011). Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em Universitários. *Estudos de Psicologia*, *16*(2), 155-162. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n2/v16n2a06.pdf

Batalha, A. P. & Macara, A. (2007). A Dança como forma de literacia artístico-expressiva. Conferência Nacional Educação Artística (poster). *Casa da Música. Porto*. Retirado de htpp://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Ana%20Paula%20Batalha%20eAna%20Macara.pdf

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

Behets, G. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and teacher education, 13* (2), 215–224. Retirado de SPORTDiscus database

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

Bragada, J. (2001). O atletismo na escola- proposta programática para abordagem dos lançamentos "leves". *Horizonte*, *17*, (99).

Brousse, M. & Villamón, M. (2002). El Judo como contenido de la Educación Física Escolar, in J. Castarlenas & J. Molina, *El Judo en la Educación Física Escolar*, 11-28. Barcelona: Hispano Europea.

Brousse, M., Villamón, M. & Molina, J. (1999). El Judo en el contexto escolar, in J. Castarlenas & J. Molina (Coord.), *Introducción al Judo*, 183-199. Barcelona: Hispano Europea.

Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica, 1*(24), 87-98.

Casadó, G. (1999). Aspectos actitudinales de la participación en el judo: la etiqueta, in J. Castarlenas & J. Molina (Coord.), *Introducción al Judo,* 219-234. Barcelona: Hispano Europea.

Costa, A. & Baeza, J. (2004). Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. Revista Ibero-americana de Educação, *33*(7), 1-11. Retirado de http://www.rieoei.org/deloslectores/906Costa.PDF.

Cruz, S. (2007). A Importância da Educação Ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Um Estudo de Caso (dissertação de mestrado). Retirado de http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/235/1/TME%20431.pdf

Delors et al. (2010). Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (destaques). Brasília: UNESCO. Retirado de http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2004). Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Educação Física - Cursos Profissionais de Nível Secundário. Retirado de http://esseomaracostaprimo.ccems.pt/oferta_educativa_1213/cef_programa_educacao_fisica.pdf

Donoso, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*(2), 1-14. Retirado de http://www.rieoei.org/deloslectores/4024Aird.pdf

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, 11,* 113-132. Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (2010). Projeto Educativo de Escola. Retirado de http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=0_QZ28rw_5k%3d&tabid=5147&mid=9516

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (2012). Projeto Curricular de Escola. Retirado de http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hCPZvzHXdP0%3d&tabid=5147&mid=9516

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (2013). Regulamento Interno da Escola. Retirado de http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=kLEUM73uf1E%3d&tabid=5147&mid=9516

Farinha, J. (2004). Para um estudo das estruturas de relacionamento interpessoal em contextos educativos. Retirado de http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/textos_BC/grupos_educ.pdf

Fernando, C. (2012). A estrutura de uma aula?. Aula de Didática IV. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade da Madeira.

Fernandes, A. & Ferreira, R. (1999). Opção de Desporto, Natureza e Lazer Orientação na Escola (Didáctica da Orientação). Retirado de http://www.gd4caminhos.com/orientacao/treino/formacao/formacao_escola.html

Ferreira, A. & Moreira, J. (2012). *P*erceptions of pedagogical practices of physical education teachers in Portugal since the 1970s. *SportLogia*, *8*(1), 34-48. Retirado de SPORTDiscus database.

Ferreira, D. (2005). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol (Dissertação de licenciatura). Recuperado de https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16626

Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação, 3*(8), 168-191. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5542/1/ArtigoMeta-Avaliac%cc%a7a%cc%83o2011.pdf

Figueiredo, A. (1998). Os desportos de combate nas aulas de Educação Física. *Revista Horizonte, 14*(81), 1-8.

Francischett, M. (2005). O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. Colóquio promovido pelo Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE – Cascavel. Retirado de http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf

Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos (3ª edição). In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UC.

Gouveia, E. (2012). Valor Educativo da Ginástica. Aula de Didática III – Ginástica. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade da Madeira.

Gomes, C. (2008). Ambiente e desporto: ligações perigosas. Retirado de www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/cg_MA_8353.DOC

Gonçalves, J. (2009). *Voleibol: ensinando jogando.* Lisboa: Livros Horizonte.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica da Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 104-113. Retirado de Breve roteiro da investigação empírica da Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 401–421. Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a14.pdf

Graça, A. & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Infopédia (2013). Planeamento. Retirado de http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/planeamento

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programa Educação Física (Reajustamento). Retirado de http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54

Lopes, H. (2010). Técnicas de observação. Aula de Pedagogia do Desporto. Licenciatura em Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira.

Macara, A. & Batalha, A.P. (2007). O Ensino da Dança na Escola: Alguns Porquês sobre a sua Necessidade. Casa da Música. Porto. *Conferência Nacional Educação Artística.* Retirado de htpp://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/O%20Ensino%20Da%20DAN%C3%87ª-Ana%20Macara%20eAna%20Batalha.pdf

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

Mesquita, I. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (3ª ed.) (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UC.

Mesquita, I. (1998b). O ensino do voleibol - proposta metodológica. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (3ª ed.) (pp. 153-198). Porto: FCDEF-UC.

Mesquita, I. (2010). Desafios da Educação Física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem. Retirado de http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3IsabelMesquita.pdf

Ministério da Educação (2001). Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República, 1 Série – A,* 258,265. Retirado de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

Ministério da Educação (2004). Decreto-Lei 74/2004. *Diário da República — I Série-A, nº 73,* 1031-1937. Retirado de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_74_2004.pdf

Ministério da Educação (2004b). Organização curricular e programas – 1º Ciclo Ensino Básico. Retirado de http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=22&ppid=3

Ministério da Educação (2010). Documento de apoio à organização curricular e programas de Educação Física. Retirado de http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=3&level=6

Moreira, M. (2007). As Actividades Gímnicas na Escola: Uma perspectiva. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física,* 32, 97-106. Retirado de http://home.fmh.utl.pt/~mmoreira/ficheiros/Actividades_Gimnicas_na_Escola.pdf

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

Petrica, J., Sarmento, P. & Videira, M. (2005). A aplicação de modelos especiais de preparação de professores. In VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Castelo Branco, 7-9 de Abril. Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes. Retirado de http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/911/1/JP_a%20aplica%c3%a7%c3%a3o%20de.pdf

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Retirado de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª edição). Lisboa: Texto Editora.

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

Rosado, A. (1989). *O ensino do atletismo na escola e no clube.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. (2005). Conceitos Básicos de Pedagogia e Didáctica dos Desportos. Retirado de http://home.fmh.utl.pt/~arosado/estilo05.pdf.

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

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens*, (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, (pp. 185-206). Lisboa: FMH.

Saraiva, J. & Rodrigues, L. (2011). Desenvolvimento motor e sucesso académico. Que relação em crianças e jovens?. *Revista Portuguesa de Educação, 24*(1), 193-211. Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a08.pdf

Sarmento, P. (2004). Pedagogia do desporto e observação. Lisboa: FMH.

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2011). Despacho normativo n.º 4/2011. *Jornal Oficial*, 134, 2-11. Retirado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC

0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ebecl.com%2Fwebsite%2Findex.php%2Fdocumentacao1%2Fdoc_download%2F26-despacho-normativo-n-4-2011-avaliacao-dos-alunos-do-ensino-basico&ei=xUNFUqOWHM-1hAfz24CoAg&usg=AFQjCNHLzG-eivn-45kVmyajcQOq3Kj86Q

Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação, 3*(2), 1-19. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3(2),1-20(OscarSerafini%2526JoseAPacheco).pdf

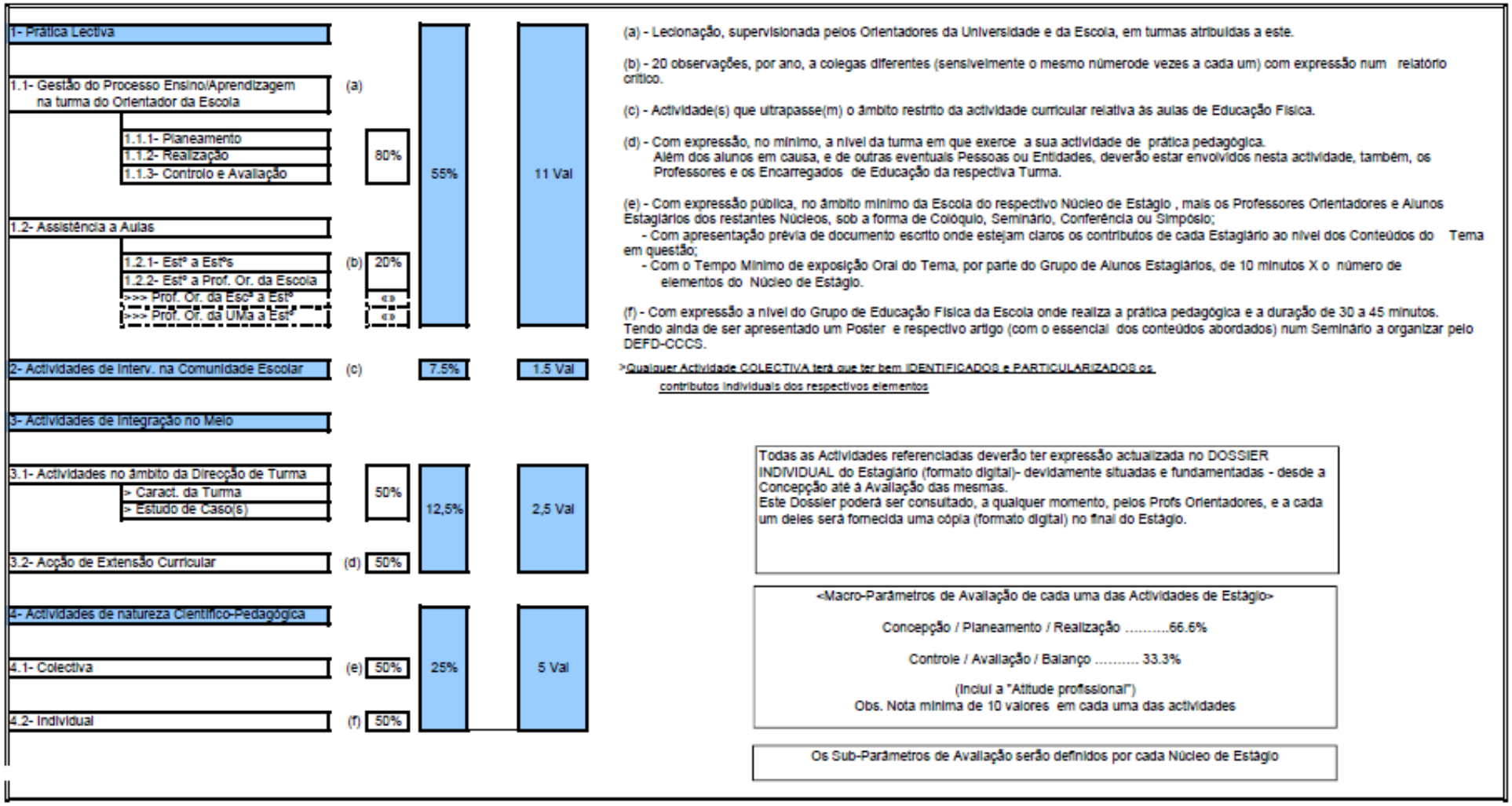
The Cooper Institute for Aerobics Research (2002). *Fitnessgram, Manual de Aplicação de Testes* (Faculdade de Motricidade Humana, trad.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Villamón, M.; Brousse, M. (2002). El judo como contenido de la educación física escolar. In J. Castarlenas & P. Molina (Orgs.), *El judo en la educación física escolar: unidades didácticas.* Barcelona: Hispano Europea.

Anexos

Anexo A – Linhas Programáticas das Atividades e Avaliação

UMa /Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário - Estágio Pedagógico (2012/2013)
"Linhas Programáticas das ACTIVIDADES E AVALIAÇÃO"



Anexo B – Ficha de Avaliação Diagnóstico Voleibol

	Dinâmica Coletiva				Serviço e Receção				Ataque				Defesa				Nível Jogo
Aluno	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	
1		×				×			×					×			1/2
2		×				×				×				×			2
3	×				×				×				×				1
4		×				×				×				×			2
5		×				×				×				×			2
6		×				×					×				×		2/3
8		×				×			×					×			1/2
9		×				×				×				×			2
10		×					×			×					×		2/3
11		×				×				×				×			2
12	×				×				×				×				1
14	×				×					×			×				1
15		×				×				×				×			2
16	×				×				×				×				1
17		×				×				×				×			2
18		×			×					×			×				1/2
19		×				×				×				×			2
20			×				×				×				×		3
21		×				×				×				×			2

Características / Nível de jogo	Dinâmica coletiva	Serviço/receção	Ataque	Defesa
1º NJ - Jogo Estático	– Intervenções raras sobre a bola. – Jogo de 1 toque: reenvios diretos, quase sempre sem êxito. – Ausência de relações no espaço de jogo: o jogador está isolado. – Imobilidade dos jogadores: atitude estática e em posição vertical. – Ocupação não racional do espaço de jogo	– Grande percentagem de serviços falhados. – Raras intervenções sobre a bola na receção e quase sempre ineficazes. – Ausência de deslocamento para a bola. – Gestos incontrolados acompanhados de ações parasitas isoladas. – Orientação do corpo face ao terreno adversário; só utiliza o plano frontal.	– A principal arma de ataque é o serviço. – A troca da bola entre os jogadores é praticamente nula. – O ataque é quase sempre ineficaz, provocando a rutura do jogo. – O ataque reduz-se a 1 toque: reenvios diretos da receção. – O gesto técnico é efetuado sem domínio: movimentos explosivos e incontrolados.	– Não existe intencionalidade na ação defensiva. – Os jogadores adotam atitude de "espera", em posição vertical. – O jogador não analisa a trajetória da bola: quando a contata é porque esta oi ao seu encontro. – A defesa é esporádica: reação do jogador para se defender da bola. – Provoca normalmente a rutura do jogo.
2º NJ - Jogo Anárquico	– Ausência de relações no espaço de jogo: projetos de ações individuais. – Aglutinação no ponto de queda, o que provoca indiferenciação de funções. – Mobilidade ocasional dos jogadores com o intuito de intercetar a bola. – Reenvios diretos (1 toque) persistem; maior número de bolas intercetadas. – Surge o 2º toque esporadicamente.	– A percentagem de serviços falhados diminui em relação à verificada no 1º nível. – Maior número de bolas intercetadas na receção, embora com reduzida eficácia: não dirigidas para o passador. – Deslocamento tardio dos apoios em direção à bola. – Superfícies de batimento não orientadas para a zona do passador. – Ausência na dissociação das funções dos membros superiores e inferiores.	– A principal arma de ataque continua a ser o serviço. – Os reenvios diretos persistem, mas com mais êxito: movimentos menos explosivos do que no 1º nível de jogo. – Surge ocasionalmente o 2º toque, como forma de corrigir o 1º toque. – O ataque tem fraca eficácia: trajetórias de bola altas e finalização do ataque no espaço afastado da rede.	– Ocupação do centro do terreno de forma desorganizada: zonas laterais desprotegidas. – A defesa normalmente é estática (sem pré-dinamismo): surgem ocasionalmente ações individuais vigilantes. – Ausência na dissociação das funções dos membros superiores e inferiores: "só prepara os braços". – A rutura do jogo é menos frequente que no 1º nível, permitindo de quando em vez, a realização do 2ºtoque.
3º NJ – consecução rudimentar dos 3 toques	– Estabelecem-se relações no espaço de jogo o que confere mais dinamismo. – A troca da bola entre os jogadores surge como meio de organizar as ações. – Descentração em torno da bola: diferenciação de funções de acordo com a posição ocupada no	– A percentagem de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 2º nível. – As intervenções sobre a bola na receção aumentam, e com maior eficácia: dirigidas para o passador. – Movimentos do coletivo tendo em vista discriminar atempadamente o jogador que recebe.	– O serviço deixa de ser a principal arma de ataque. – Os reenvios de 1 e 2 toques diminuem: surge com mais frequência a realização dos 3 toques. – O ataque revela fraca eficácia ofensiva, devido a não haver progressão da bola para a rede.	– Neste nível, os jogadores já adotam atitude pré-dinâmica, o que torna a sua intervenção mais eficaz. – A defesa surge como meio de impedir que a bola caia no chão. – Preocupação em possibilitar o 2º toque. – Surgem ocasionalmente trajetórias de

Características / Nível de jogo	Dinâmica coletiva	Serviço/receção	Ataque	Defesa
	terreno. – Organização coletiva das ações, dando lugar à sucessão lógica dos 3 toques. – As ações situam-se no momento presente. Não há progressão para a rede do 2º para o 3º toques.	– Ação coordenada dos membros superiores e inferiores. – Orientação dos segmentos corporais para o local de envio da bola (zona onde está o passador).	– O passador orienta-se para o recebedor quando contata a bola: esta é passada para o espaço afastado da rede. Impossibilidade de o atacante utilizar batimentos variados: a incerteza não é gerada no adversário.	bolas dirigidas para a zona do passador. – A construção e finalização do ataque, apos defesa, surge com mais frequência do que no 2º nível.
4º NJ - consecução elaborada dos 3 toques	– O dinamismo da equipa aumenta, devido a uma maior eficácia das ações de jogo. – A consecução dos 3 toques é constante, alicerçada numa eficácia ofensiva. – Consciencialização da importância da coordenação das funções entre os jogadores. – As ações de jogo contemplam o momento presente e o subsequente; permite a progressão da bola para a rede. – A comunicação entre os jogadores é constante: predominância da verbal. – Os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir, no entanto os deslocamentos ainda não apresentam regularidade ao nível da qualidade de execução (por vezes são efetuados de forma desatempada).	– A percentagem de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 3º nível. – Elevado número de bolas intercetadas na receção e com eficácia: dirigidas para a zona do passador. – Deslocamento atempado dos apoios em direção à bola com as superfícies de batimento orientadas para o alvo. – Discriminação atempada do jogador que recebe: verbalização da intenção de receber, com deslocamento posterior para o ponto de queda da bola.	– A principal arma de ataque surge com o 3º toque. – A construção do ataque é organizada, utilizando-se os 3 toques eficazmente, – Os jogadores que não recebem utilizam uma orientação intermedia (entre o eixo longitudinal e transversal). – Os jogadores antecipam-se: passador orienta-se perpendicularmente à rede, permitindo-lhe o envio da bola para perto da rede. Contudo, por vezes, desloca-se tardiamente o que provoca batimentos inadaptados. – O jogador atacante coloca-se paralelamente à rede, o que lhe permite atacarem todas as direções. Revela, no entanto, falta de regularidade na qualidade dos deslocamentos efetuados (por vezes, precipita-se para a rede, não se colocando corretamente em relação à trajetória da bola).	– Diferencia-se a defesa alta (bloco) da defesa baixa. – Deslocamentos realizados em função do tipo de ataque. Todavia, algumas lacunas são evidentes ao nível dos deslocamentos (por vezes o atacante após efetuar apos efetuar o batimento fica no local de queda não se deslocando para defender na sua zona de responsabilidade). – Antecipação em função das situações criadas pelo adversário no ataque, o que vai permitir o envio da bola para a zona do passador. – A rutura do jogo surge, fundamentalmente, devido a ataques eficazes.

Anexo C – Ficha de Avaliação Diagnóstico JDC

	Comunicação na ação				Estruturação do espaço				Relação com a bola				Nível Jogo
Aluno	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	
1		×			×					×			2-
2		×			×					×			2-
3		×			×				×				1/2
4		×				×				×			2
5			×				×				×		3
6			×				×				×		3
8		×			×					×			2-
9			×				×			×			3-
10			×			×					×		3-
11		×			×					×			2-
12		×			×				×				1/2
14			×			×				×			2/3
15		×			×				×				1/2
16		×			×				×				1/2
17	×					×					×		2/3
18		×			×				×				1/2
19				×		×					×		3/4
20		×			×					×			2-
21			×				×			×			3-

Fases dos diferentes níveis de jogo nos JDC

(adaptado de Garganta, 1985; citado por Garganta, 2002)

Indicadores / **Fases**	**Comunicação na ação**	**Estruturação do espaço**	**Relação com a bola**
Jogo anárquico - Centração na bola; - Subfunções; - Problemas na compreensão do jogo.	Abuso da verbalização, sobretudo para pedir a bola.	Aglutinação em torno da bola e subfunções.	Elevada utilização da visão central.
Descentração A função não depende apenas da posição da bola.	Prevalência da verbalização.	Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo.	Da visão central para a periférica.
Estruturação Consciencialização da coordenação das funções.	Verbalização e comunicação gestual.	Ocupação racional do espaço (tática individual e de grupo).	Do controlo visual para o propriocetivo.
Elaboração Ações inseridas na estratégia da equipa.	Prevalência da comunicação motora.	Polivalência funcional. Coordenação das ações (tática coletiva).	Otimização das capacidades propriocetivas.

Anexo D - Avaliação Diagnóstica da UD Politemática 1

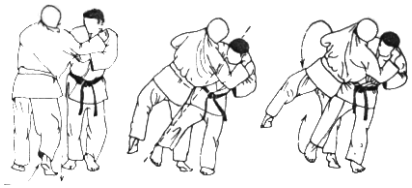
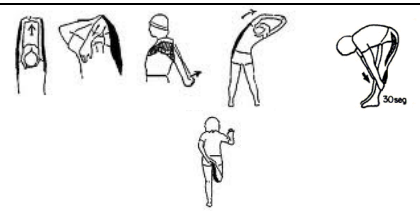
	Dança					Ginástica Acrobática					Atletismo					
Aluno	**Sincronização com a música**	**Movimentos dançados/criatividade**	**Expressão corporal**	**Relação com Colega**	**Média**	**Posição de Equilíbrio**	**Elementos a pares**	**Saltos**	**Rolamentos**	**Média GA**	**Corridas**	**Lançamento peso**	**Salto comprimento**	**Salto altura**	**Média Atletismo**	**Média AD**
1	50	50	50	50	50	50	60	70	50	57,5	40	40	50	30	40	49,16667
2	80	75	75	75	76,25	70	80	70	80	75	50	60	50	50	52,5	67,91667
3	50	50	50	70	55	50	60	60	60	57,5	40	40	50	30	40	50,83333
6	50	50	50	50	50	50	60	50	60	55	50	70	80	60	65	56,66667
7	70	75	75	75	73,75	50	80	50	70	62,5	60	40	70	50	55	63,75
9	50	50	50	50	50	50	60	60	60	57,5	50	30	50	50	45	50,83333
10	50	50	50	50	50	50	60	50	60	55	50	30	50	60	47,5	50,83333
11	50	50	50	50	50	60	70	60	80	67,5	50	50	80	60	60	59,16667
12	50	50	50	50	50	50	60	60	50	55	50	40	50	70	52,5	52,5
13	50	60	50	50	52,5	60	40	60	70	57,5	40	30	40	30	35	48,33333
14	50	50	50	50	50	50	60	60	70	60	50	30	70	40	47,5	52,5
15	50	60	50	50	52,5	60	60	50	60	57,5	40	30	50	30	37,5	49,16667
16	50	70	70	70	65	60	60	50	40	52,5	40	30	50	30	37,5	51,66667
17	60	70	70	60	65	60	70	60	60	62,5	70	70	80	50	67,5	65
18	50	60	50	60	55	60	70	70	70	67,5	50	30	70	40	47,5	56,66667
19	50	50	50	70	55	60	70	70	70	67,5	70	70	80	50	67,5	63,33333
20	50	70	60	60	60	70	80	70	70	72,5	50	30	60	50	47,5	60
21	50	50	50	60	52,5	60	70	50	60	60	60	70	70	60	65	59,16667
23					#DIV/0!					#DIV/0!					#DIV/0!	#DIV/0!

Anexo E – Plano de Aula

UD: Politemática 2	**Aula Nº:** 22	**Ano/turma:** 9º4	**Profª Estagiária:** Fátima Gonçalves	**Orientador:** Prof. Ricardo Oliveira
Nº alunos: 19	**Data:** 27/05/2013	**Duração:** 45 min	**Local:** ginásio	**Material:** colchões.

Objetivos gerais: exercitação das pegas, desequilíbrios, quedas, imobilizações, viragens e projeção em O-soto-gari.

P A	**Conteúdos**	**Obj. Específicos**	**Obj. operacionais/estratégias**	**Esquema**	**Duração**		**Hora**
					TP	**TT**	
Inicial	**Introdução à aula**	• Verificar as presenças; • Dar a conhecer aos alunos o objetivo da aula	Alunos disposto em "U". Apresentação dos objetivos da aula.		3'	3'	11:30-11:33
	Aquecimento **Judo**	Aquecimento dos principais músculos a solicitar na aula. Judo: pegas, desequilíbrios e quedas.	**Jogo da apanhada de gatas:** dois alunos apanham, de gatas, os restantes colegas (em pé). Para tal deveram colocar os joelhos dos colegas no chão. Quem for apanhado ajuda a apanhar os restantes colegas. **Variante:** apanhar os colegas, colocando as costas deles no chão. **Exercitação das quedas de judo**: ushiro ukemi, yoko ukemi e zempo ukemi.		10'	13'	11:33-11:43

P A	Conteúdos	Obj. Específicos	Obj. operacionais/estratégias	Esquema	Duração		Hora
					TP	TT	
Fundamental	**Judo**	Aprendizagem e exercitação de imobilizações, viragens e projeção em O-soto-gari.	A pares realizar os seguintes exercícios, explorando diversas formas de os concretizar: 1. Imobilizações a. Imobilizar o adversário sem utilizar os membros superiores; b. Imobilizar o adversário utilizando os membros superiores; c. Imobilizar em Hon-kesa.gatame; 2. Viragens a. Virar o adversário de costas para o chão a partir da posição de deitado de barriga para baixo; b. Virar o adversário de costas para o chão a partir da posição de gatas; 3. Projeções a. Projetar o adversário em O-soto-gari		8’ 5’ 5’	31’	11:43-12:01
			A pares realizar: 1. Randori no solo, realizando projeção, imobilização e/ou viragem. 2. Randori em pé, procurando projetar em O-soto-gari		9’	40’	12:01-12:10
Final	**Retorno à calma** **Resumo da Aula**	Baixar os níveis de ativação dos alunos Alongar os principais músculos solicitados	Reflexão sobre os conteúdos abordados na aula, enquanto os alunos executam os alongamentos propostos pelo professor. Arrumação do material utilizado.		5’	45’	12:10-12:15

Aluno	Observações	Avaliação Contínua	
		Ati. e val.	Psicomotor
1			
2			
3			
5			
6			
8			
9			
10			
11			
12			

Aluno	Observações	Avaliação Contínua	
		Ati. e val.	Psicomotor
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

Reflexão: _____

_____

_____

Anexo F - Relatório da aula

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

Relatório de Aula

Nome:_____ Ano___ Turma___ N°____ Data __/__/___

Matéria da aula:_____

Motivo para não realizar a aula prática:_____

Aluno observado: _____

	Descreve o exercício	Aspetos positivos na realização do gesto ou exercício	Aspetos negativos na realização do gesto ou exercício	Material Utilizado
-Exercício 1				
Exercício 2				
Exercício 3				
Exercício 4				
Exercício 5				

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

Relatório de Aula

Nome:_____ Ano___ Turma___ Nº____ Data __/__/___

Matéria da aula:_____

Motivo para não realizar a aula prática:_____

Não te esqueças que este é o teu elemento de avaliação nesta aula, dá o teu melhor.

	Descreve o exercício	Aspetos importantes na realização do gesto ou exercício	Material Utilizado
Exercício 1			
Exercício 2			
Exercício 3			
Exercício 4			
Exercício 5			

Anexo G – Grelhas de Avaliação

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

Ano Letivo 2012/2013 Período: 3° Disciplina Educação Física

Turma 9° 4

GRELHA DE AVALIAÇÃO

	Atitudes e Valores											20%	Conhecimentos				80%	Nota	
	Responsabilidade 10%					Autonomia 3%		Intervenção 5%		Sociabilidade 2%									
	Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades	Espírito de iniciativa	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com os outros	Solidariedade e cooperação	Avaliação Total Atitudes e Valores	Avaliação Diagnóstico	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa	Ficha de Avaliação	Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final (Escala 1 a 5)
	1%	2%	3%	3%	1%	2%	1%	3%	2%	1%	1%	20%	2%	45%	20%	13%	80%		
Aluno	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	20,00	100,00	100,00	100,00	100,00	80,00	100,00	5,00
1	80,00	86	90,00	90,00	88	90,00	70,00	90,00	90,00	90,00	90,00	17,59	23,33	52,50	52,78	58,00	42,19	59,78	3,00
2	100,00	96	90,00	90,00	100	95,00	90,00	90,00	90,00	90,00	80,00	18,33	63,33	85,42	75,56	76,00	64,70	83,02	4,00
3	80,00	83	90,00	90,00	88	90,00	70,00	70,00	90,00	90,00	90,00	16,93	23,33	53,75	48,33	44,00	40,04	56,97	3,00
6	100,00	85	90,00	70,00	100	90,00	70,00	70,00	90,00	90,00	90,00	16,69	43,33	78,96	73,33	47,00	57,17	73,87	4,00
7	100,00	88	90,00	60,00	100	90,00	70,00	90,00	90,00	90,00	70,00	16,86	56,67	60,63	72,78	37,00	47,78	64,64	3,00
9	92,00	93	90,00	90,00	94	95,00	70,00	90,00	90,00	90,00	90,00	18,01	30,00	73,75	69,44	44,00	53,40	71,41	4,00
10	84,00	91	60,00	60,00	82	60,00	60,00	70,00	90,00	80,00	70,00	14,28	40,00	56,67	68,33	70,00	49,07	63,34	3,00
11	100,00	99	90,00	90,00	94	95,00	90,00	90,00	90,00	90,00	100,00	18,52	36,67	83,54	87,78	68,00	64,72	83,24	4,00
12	96,00	94	90,00	90,00	100	95,00	90,00	90,00	90,00	90,00	80,00	18,24	53,33	86,04	82,22	75,00	65,98	84,21	4,00
13	92,00	91	90,00	90,00	94	90,00	70,00	90,00	90,00	90,00	90,00	17,88	30,00	64,79	65,00	46,00	48,74	66,62	3,00
14	44,00	96	60,00	60,00	59	50,00	60,00	70,00	90,00	90,00	70,00	13,65	40,00	30,83	47,22	46,00	30,10	43,75	2,00
15	84,00	83	90,00	90,00	93	90,00	70,00	90,00	90,00	90,00	90,00	17,63	40,00	59,79	42,22	49,00	42,52	60,15	3,00
16	60,00	83	60,00	70,00	73	60,00	70,00	70,00	90,00	90,00	90,00	14,50	23,33	37,50	43,89	39,00	31,19	45,69	2,00
17	100,00	92	90,00	80,00	94	90,00	90,00	70,00	90,00	80,00	90,00	17,18	23,33	77,29	72,78	72,00	59,16	76,34	4,00
18	92,00	83	90,00	90,00	94	90,00	70,00	90,00	90,00	90,00	90,00	17,71	26,67	60,42	68,33	47,00	47,50	65,21	3,00
19	68,00	89	60,00	60,00	75	50,00	70,00	70,00	90,00	90,00	70,00	14,01	40,00	42,29	51,11	48,00	36,29	50,31	3,00
20	92,00	99	90,00	90,00	100	90,00	90,00	90,00	90,00	90,00	90,00	18,29	58,89	73,33	47,78	63,00	51,92	70,22	4,00
21	80,00	91	70,00	60,00	88	90,00	60,00	70,00	90,00	90,00	70,00	15,30	43,33	60,63	67,78	49,00	48,07	63,37	3,00
23	100,00	98	90,00	90,00	100	90,00	90,00	90,00	90,00	90,00	90,00	18,35	50,00	78,75	75,56	65,00	60,00	78,35	4,00
Confirmação	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	20,00	100,00	100,00	100,00	100,00	80,00	100,00	5,00

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

Ano Lectivo 2012/2013

12° Ano Turma: PSI

Curso Profissional: Tecnico de Apoio Psicossocial

Disciplina: Educação Física Módulo: JDC III Voleibol

	Atitudes e Valores: 20%										Conhecimentos 80%						Nota
	Responsabilidade 7%			Autonomia 4%		Intervenção 4%		Sociabilidade 5%									
	Assiduidade e pontualidade	Cumprimento de tarefas e normas	Preservação dos espaços e equipamentos	Capacidade para ultrapassar as dificuldades	Capacidade para questionar e argumentar	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com os colegas, os professores e outros	Compreensão, cooperação e solidariedade	Avaliação Total Atitudes e Valores	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa	Teste Avaliação	Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final
	1%	4%	2%	2%	2%	2%	2%	3%	2%	20%	10%	45%	20%	5%	80%		
Aluno	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	4,00	20,00	20,00	20,00	20,00	16,00	20,00	20
2	20,00	15,00	15,00	14,00	14,00	15,00	15,00	15,00	15,00	3,01	13,00	14,56	14,86	13,00	11,47	14,48	14
3	16,00	15,00	15,00	15,00	15,00	17,00	17,00	16,00	16,00	3,14	15,67	16,67	16,57	13,00	13,03	16,17	16
4	20,00	15,00	15,00	15,00	15,00	16,00	16,00	15,00	15,00	3,09	14,67	15,34	15,57	13,00	12,13	15,22	15
5	18,67	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	16,00	16,00	3,09	14,00	15,16	15,71	13,00	12,01	15,10	15
6	17,33	15,00	15,00	15,00	15,00	17,00	17,00	16,00	16,00	3,15	14,67	15,82	15,57	13,00	12,35	15,50	16
7	20,00	17,00	17,00	15,00	15,00	15,00	15,00	16,00	16,00	3,22	13,67	15,19	15,57	13,00	11,97	15,19	15
10	18,67	15,00	15,00	16,00	16,00	15,00	15,00	16,00	16,00	3,13	14,33	15,20	15,00	13,00	11,92	15,05	15
11	20,00	15,00	15,00	15,00	15,00	17,00	17,00	16,00	16,00	3,18	15,33	16,33	16,29	11,00	12,69	15,87	16
12	20,00	17,00	17,00	15,00	15,00	16,00	16,00	16,00	16,00	3,26	14,67	15,33	15,43	13,00	12,10	15,36	15
13	20,00	15,00	15,00	15,00	15,00	16,00	16,00	16,00	16,00	3,14	15,33	15,89	16,14	12,00	12,51	15,65	16
15	20,00	15,00	15,00	14,00	14,00	14,00	14,00	15,00	15,00	2,97	12,67	14,62	14,57	14,00	11,46	14,43	14
Confirmação	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	4,00	20,00	20,00	20,00	20,00	16,00	20,00	20

Anexo H – Ficha de Avaliação

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

Ano Letivo 2012/2013

22/11/2012

Versão A

Ficha de Avaliação Sumativa de Educação Física

Nome: _____ Classificação:_____

Professora: _____ Encarregado de Educação_____

Lê atentamente as questões e responde corretamente a cada uma delas no espaço disponível.

Grupo I – Jogos desportivos coletivos

1. Indique 3 caraterísticas comuns a todos os jogos desportivos coletivos.

_____

_____

_____

2. Preencha corretamente a seguinte tabela:

	Futebol	Futsal	Andebol	Basquetebol	Voleibol
Nº de jogadores					
Alvo					
Campo					
Tempo de jogo					

3. Em cada uma das questões que se seguem, assinala a opção correta com uma cruz (X):

3.1. Os princípios do ataque são:

a) Penetração, contenção, cobertura ofensiva e equilíbrio.

b) Penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço.

c) Contenção, posse de bola, cobertura ofensiva e mobilidade.

3.2. Os princípios da defesa são:

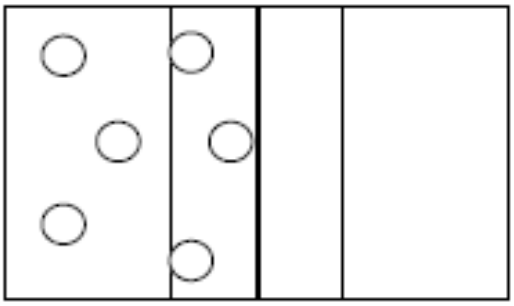
a) Contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração.

b) Contenção, espaço, equilíbrio e posse de bola.

c) Cobertura defensiva, penetração, equilíbrio e concentração.

1

4. Identifique a posição dos jogadores no jogo de voleibol e a respetiva rotação.



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

5.1. Relativamente ao Voleibol:

a) A equipa vencedora é aquela que fizer primeiro 21 pontos, com diferença de 2 pontos.____
b) Quando o jogador faz bloco não pode dar, de seguida, um toque na bola. ____
c) A bola é colocada em jogo através do serviço. ____
d) O jogador que fica na posição 3 é o passador. ____
e) Em cada jogada, o jogador só pode dar um toque na bola. ____

5.2. Relativamente ao Andebol:

a) Cada equipa é composta por 7 jogadores, excluindo o guarda-redes. ____
b) É considerada falta quando o guarda-redes invade a área de baliza. ____
c) O jogador que penetra a defesa adversária denomina-se extremo. ____
d) Não é permitido dar mais do que 3 passos com a bola na mão. ____
e) Quando é golo, a bola é reposta em jogo pelo guarda-redes. ____

5.3. Relativamente ao Basquetebol:

a) Um livre no basquetebol vale 2 pontos. ____
b) Quando é falta, a bola é reposta em jogo no local da falta. ____
c) É permitido dar 3 passos com a bola na mão. ____
d) A equipa tem 8 segundos para passar a bola para o meio-campo ofensivo. ____
e) O drible pode ser feito com as duas mãos simultaneamente. ____

5.4. Relativamente ao Futebol:

a) É fora de jogo quando o atacante está mais perto da linha final que o penúltimo defesa, no momento do passe. ____
b) Quando o guarda-redes manda a bola para fora pela linha de fundo é pontapé de baliza. ____
c) É penalti quando o atacante faz falta dentro da grande área. ____

2

d) Quando é golo, a bola é reposta em jogo no meio-campo, pela equipa que marcou o golo. ____

e) No lançamento da bola pela linha lateral, não é permitido marcar golo diretamente. ____

Grupo II – Condição Física

1. O João pesa 70 Kg e mede 1,80 m. Calcule o seu IMC.

2. Quais são os métodos para determinar a frequência cardíaca?

_____

_____

_____

3

Anexo I – Ficha de Registo do SOCM

Sistema de Observação do Clima Motivacional (SOCM) - Miranda e Ferreira (2004)

Ficha de Registo

Professor:	Ano/turma:	Data:	Observação n.º	Duração da aula

Categorias	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90
Dimensão 1 - Controlo ativo da prática									
Encoraja e pressiona para a atividade									
Encoraja a ajudarem-se mutuamente									
Manifesta afetividade positiva									
Manifesta afetividade negativa									
Não aceita a opinião dos praticantes									
Aceita e considera a opinião dos praticantes									
Dimensão 2 - Reação ao erro									
Reage ao erro com Feedback avaliativo positivo									
Reage ao erro com Feedback avaliativo negativo									
Reage ao erro com Feedback descritivo positivo									
Reage ao erro com Feedback descritivo negativo									
Reage ao erro com Feedback prescritivo positivo									
Reage ao erro com Feedback prescritivo negativo									
Ameaça, castiga ou pune									
Dimensão 3 - Reforço social / Definição de sucesso									
Valoriza o esforço									
Valoriza a aprendizagem e a melhoria pessoal									
Valoriza o resultado									
Dimensão 4 - Suporte social / Reconhecimento do papel de todos									
Elogia os praticantes com melhores prestações									
Elogia os praticantes com piores prestações									
Elogia todos os praticantes									
Salienta o papel dos praticantes com melhores prestações									
Salienta o papel dos praticantes com piores prestações									
Salienta o papel de todos os praticantes									

Anexo J – Ficha de Registo do OBEL-Ulg

Sistema de observação do comportamento do aluno (OBEL-ULg)

Professor:	Ano/turma:	Data: ___/___/___	Observação n.º	Duração da aula

Min	05''	10''	15''	20''	25''	30''	35''	40''	45''	50''	55''	60''
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												

Categorias	Duração Absoluta	Duração Relativa
Atividade Motora (AM)		
Demonstração (D)		
Ajuda (A)		
Manipulação de material (M)		
Deslocamentos (D)		
Atenção a informação (AI)		
Espera (E)		
Comportamentos fora da tarefa (CFT)		
Interações verbais (IV)		
Afetividade (A)		
Outros comportamentos (OC)		

Anexo K – Ficha de caracterização do aluno

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

Ano letivo 2012/2013

Ficha de Caraterização do Aluno

1. Identificação do aluno

Nome: _____ N° de Processo: _____

Sexo: F☐ M☐ Data de nascimento: ___/___/_____ Idade: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Morada: _____

Telefone: _____ Telemóvel: _____

2. Dados familiares

Nome do pai: _____

Profissão: _____ Habilitações: _____

Nome da mãe: _____

Profissão: _____ Habilitações: _____

Encarregado de educação: _____

Relação de parentesco: _____

N° de irmãos: Mais velhos _____ Mais novos_____

N° de elementos do agregado familiar: _____

Habitação: _____

3. Dados físicos

Problemas de saúde:

- Aluno: _____
- Elementos do agregado familiar: _____

  _____

4. Dados escolares

No ano passado estavas em que ano? _____

Já perdeste algum ano? Quantos? _____

Tempo diário de estudo? _____ Local de estudo? _____

Com quem estudas? _____

Disciplinas preferidas? Porquê? _____

_____

Disciplinas com mais dificuldade? Porquê? _____

_____

Disciplinas que menos gostas? Porquê? _____

_____

5. Ocupação dos tempos livres

O que fazes nos teus tempos livres? Duração?

_____

_____

_____

6. Outras informações

Há alguma coisa que queiras acrescentar?

_____

_____

_____

Anexo L – Questionário para a caracterização da turma

Questionário

Este questionário tem como objetivo conhecer-te melhor, qual a tua envolvência no desporto e respetiva relação com o teu aproveitamento escolar. Assim, é importante que respondas às questões de forma sincera. Não existem respostas certas ou erradas e aquilo que escreveres não será divulgado à turma.

Nome: _____

1. Praticas desporto? Sim☐ Não ☐ Se sim, qual(is)?_____

Se respondeste não, passa para a questão 2. Se respondeste sim responde às seguintes questões:

1.1. Local? Clube ☐ Escola☐ Outro☐_____

1.2. Duração do treino?_____

1.3. Vezes por semana?_____

2. Qual foi a tua média escolar no ano passado?_____

3. Que colegas da turma escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas? (Escolhe 3 colegas, por ordem de preferência para cada tarefa).

3.1. Fazer um trabalho de grupo

1º_____ 2º_____ 3º_____

3.2. Ir à tua festa de aniversário

1º_____ 2º_____ 3º_____

3.3. Fazer equipa em Educação Física.

1º_____ 2º_____ 3º_____

4. Que colegas da turma não escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas? (Escolhe 3 colegas, por ordem de preferência para cada tarefa).

4.1. Fazer um trabalho de grupo

1º_____ 2º_____ 3º_____

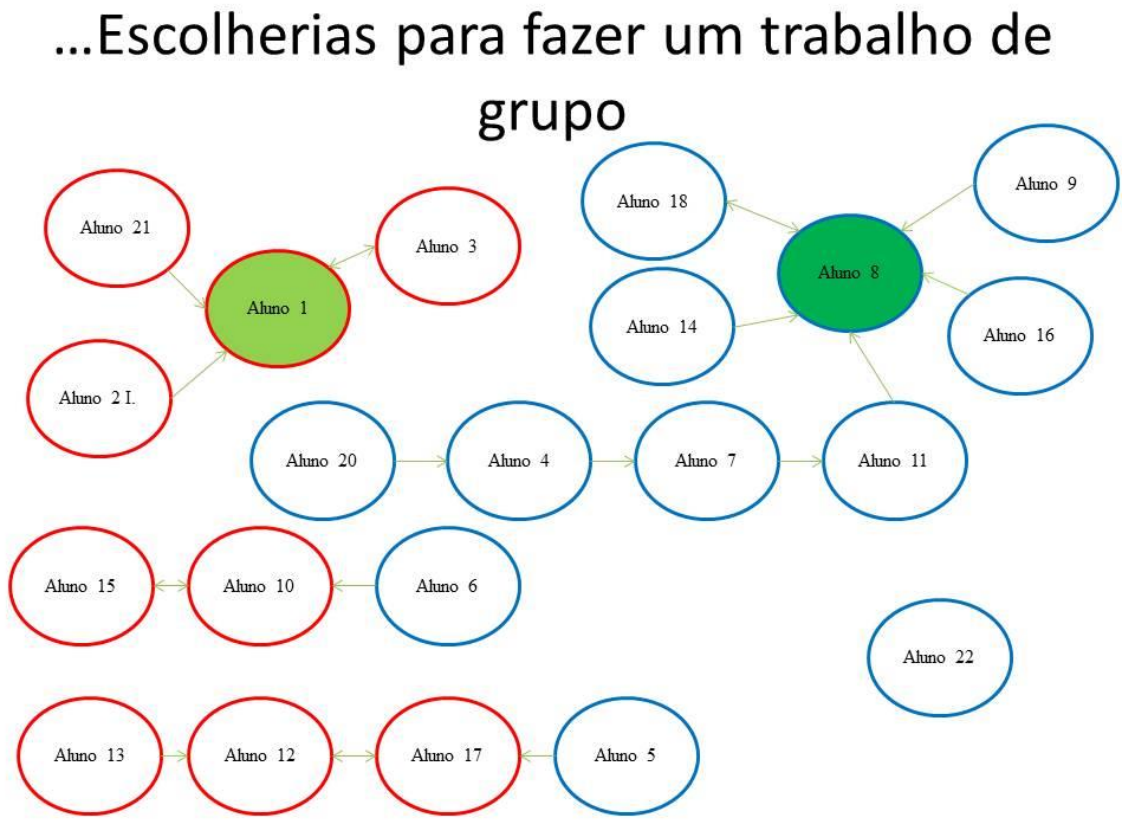
4.2. Ir à tua festa de aniversário

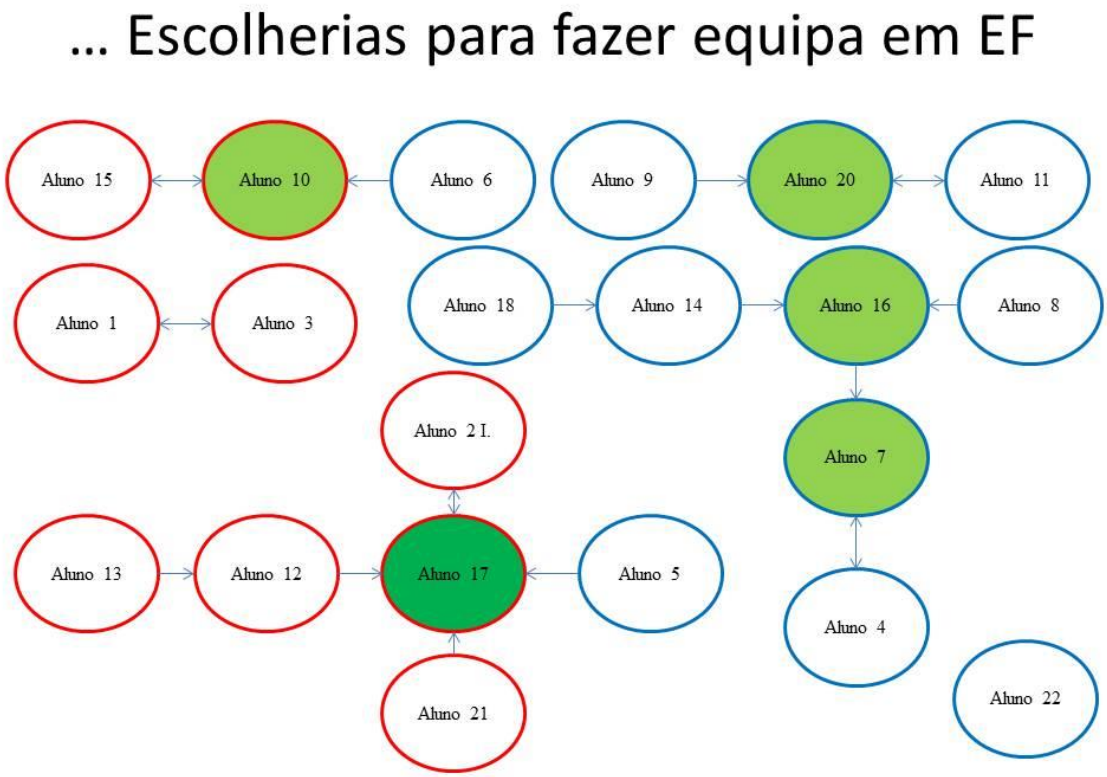
1º_____ 2º_____ 3º_____

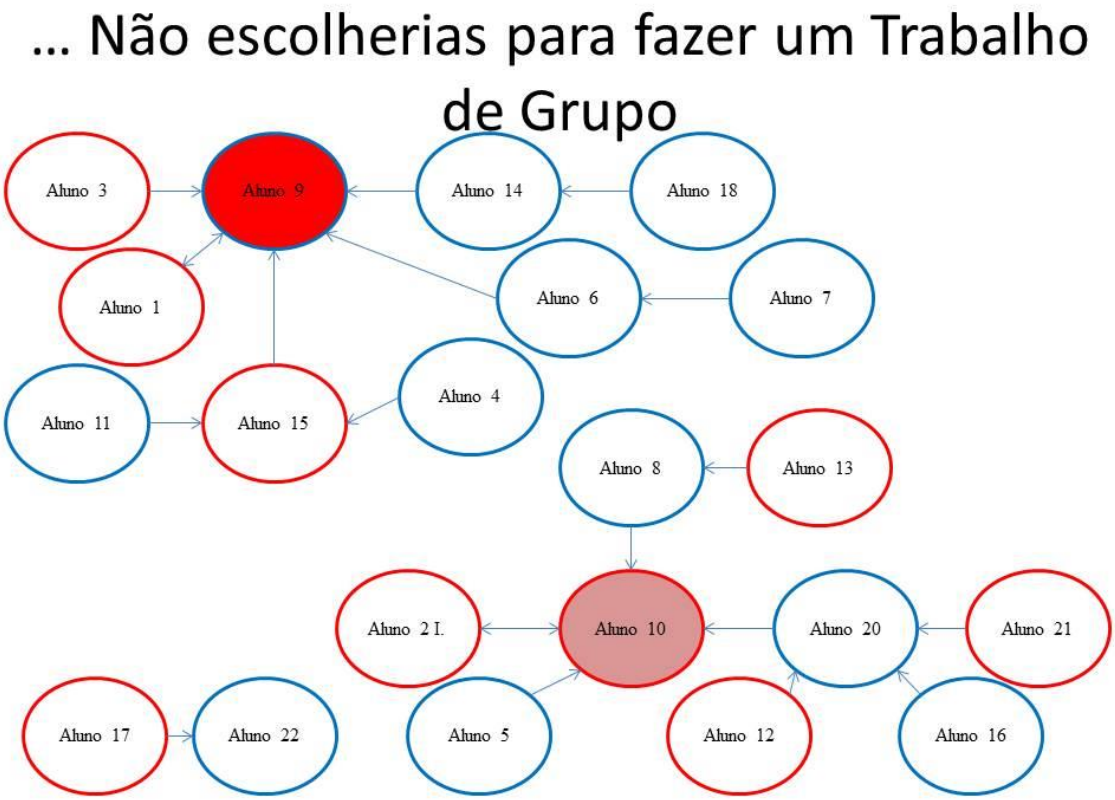
4.3. Fazer equipa em EF.

1º_____ 2º_____ 3º_____

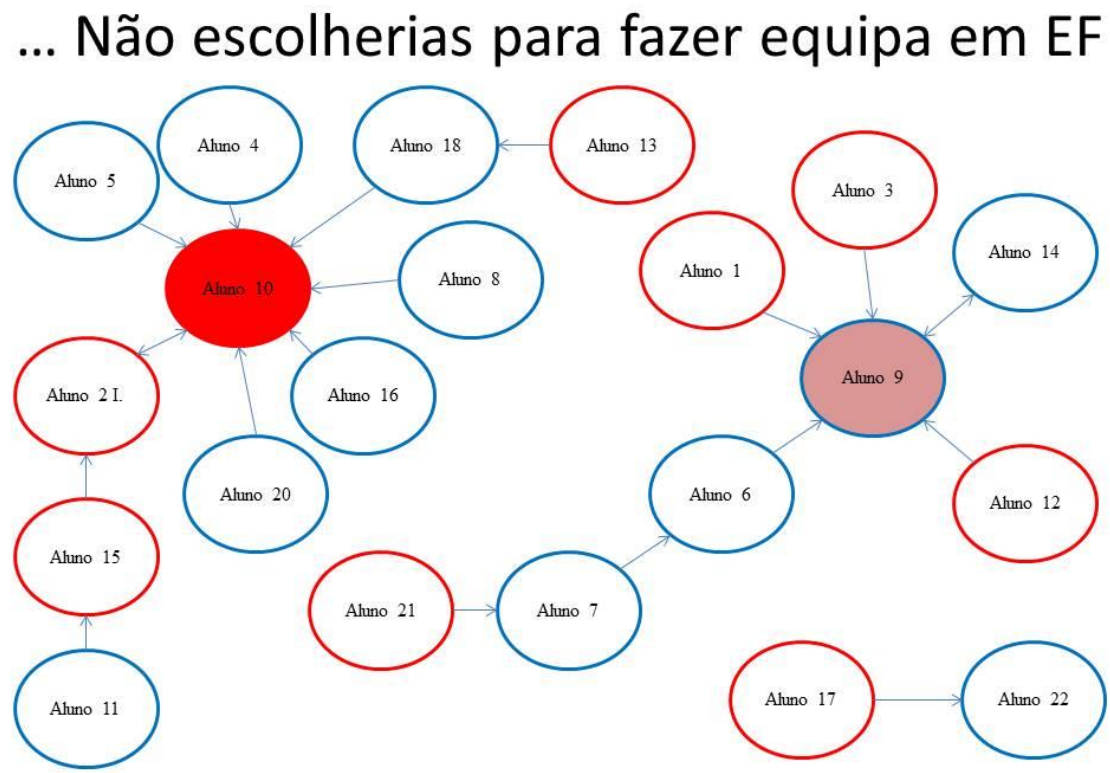
Anexo M – Resultados do teste sociométrico




… Escolherias para fazer equipa em EF
Aluno 15
Aluno 10
Aluno 6
Aluno 9
Aluno 20
Aluno 11
Aluno 1
Aluno 3
Aluno 18
Aluno 14
Aluno 16
Aluno 8
Aluno 2 I.
Aluno 7
Aluno 13
Aluno 12
Aluno 17
Aluno 5
Aluno 4
Aluno 21
Aluno 22


… Não escolherias para fazer um Trabalho de Grupo
Aluno 3
Aluno 9
Aluno 14
Aluno 18
Aluno 1
Aluno 6
Aluno 7
Aluno 11
Aluno 15
Aluno 4
Aluno 8
Aluno 13
Aluno 2 I.
Aluno 10
Aluno 20
Aluno 21
Aluno 17
Aluno 22
Aluno 5
Aluno 12
Aluno 16

… Não escolherias para ir à tua festa de aniversário
Aluno 13
Aluno 8
Aluno 12
Aluno 3
Aluno 1
Aluno 9
Aluno 2 I.
Aluno 10
Aluno 20
Aluno 14
Aluno 16
Aluno 6
Aluno 5
Aluno 4
Aluno 15
Aluno 7
Aluno 18
Aluno 11
Aluno 17
Aluno 22
Aluno 21


… Não escolherias para fazer equipa em EF
Aluno 4
Aluno 18
Aluno 13
Aluno 5
Aluno 3
Aluno 14
Aluno 1
Aluno 10
Aluno 8
Aluno 9
Aluno 2 I.
Aluno 16
Aluno 20
Aluno 6
Aluno 12
Aluno 15
Aluno 21
Aluno 7
Aluno 11
Aluno 17
Aluno 22

Anexo N – Questionário para o estudo de caso

Questionário

Este questionário tem como objetivo aferir a evolução do relacionamento entre os alunos da turma 9º4. Assim, é importante que respondas às questões de forma sincera. Não existem respostas certas ou erradas e aquilo que escreveres não será divulgado à turma.

Nome: _____

1. Que colegas da turma escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas? (Escolhe 3 colegas, por ordem de preferência para cada tarefa).
   1.1. Fazer um trabalho de grupo
   1º_____ 2º_____ 3º_____
   1.2. Ir à tua festa de aniversário
   1º_____ 2º_____ 3º_____
   1.3. Fazer equipa em Educação Física.
   1º_____ 2º_____ 3º_____

2. Que colegas da turma não escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas? (Escolhe 3 colegas, por ordem de preferência para cada tarefa).
   2.1. Fazer um trabalho de grupo
   1º_____ 2º_____ 3º_____
   2.2. Ir à tua festa de aniversário
   1º_____ 2º_____ 3º_____
   2.3. Fazer equipa em EF.
   1º_____ 2º_____ 3º_____

Anexo O - Folheto informativo sobre a Ação de Extensão Curricular

Inscrição para o Aluno:

Eu _____ encarregado de educação do aluno _____ nº____ da Turma ____, autorizo o meu educando a participar na atividade "Integração Natural e Ativa".

Inscrição para os Encarregados de Educação / outro familiar:

Nome:_____

Nome:_____

Pretende(m) participar na atividade "Integração Natural e Ativa".

Venha divertir-se com o seu filho.

Integração Natural e Ativa

Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro

Cais do Sardinha - Caniçal

Atividade para os alunos, pais e professores das turmas 7º2 e 9º4

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física

14 de Dezembro de 2012

O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola dos 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro realizará uma atividade intitulada "Integração Natural e Ativa" destinada aos alunos, pais e professores das turmas 7º2 e 9º4, prevista para o dia 14 de Dezembro de 2012 .

Esta atividade tem como principais objetivos:

- proporcionar um dia diferente para os envolvidos, em que o contacto com a natureza, a experimentação de novas atividades e o convívio serão predominantes;
- articular a família e a atividade escolar;
- promover a qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos alunos, proporcionando alternativas de formação e interação na vida ativa;
- fomentar o gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas em contacto com a natureza.

Neste sentido, o Núcleo de Estágio gostaria de **convidar** todos os alunos, professores e encarregados de educação a participar ativamente nesta atividade.

Atividades a realizar durante o dia:

- Caminhada até ao Cais do Sardinha (8 Km ida e volta);
- Canoagem;
- Snorkeling;
- Caça ao tesouro;
- Concurso fotográfico para os adultos—votação da melhor foto tirada durante a atividade;
- **Lanche convívio**;
- Sorteio de um cabaz de bens alimentares entre os pais participantes.

Informações úteis:

O transporte será assegurado na ida e na vinda entre a escola Dr. Eduardo Brazão de Castro e a Ponta de São Lourenço.

Horário:

- Saída da Escola: 09h00
- Regresso previsto: 16h00

Custo da atividade: 3€ por pessoa (transporte).

Esta caminhada percorre a Ponta de São Lourenço, uma península de origem vulcânica. Esta península é classificada de reserva natural parcial e integra a rede europeia de sítios de importância comunitária (Rede Natura 2000).

Ao longo do percurso, temos a oportunidade de ver 138 espécies de plantas, várias espécies de aves, répteis e ainda animais marinhos.

No fim do percurso tem a casa do Sardinha , que dá apoio aos vigilantes do Parque Natural da Madeira, responsável pela vigilância desta península.

No final , tem o cais do Sardinha, onde poderemos dar um mergulho.

Ao longo do percurso, também podemos avistar as ilhas Desertas e as ilhas do Porto Santo.

Fonte: www.madeirarural.com

Inscrição para o(a) Professor(a):

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Nome:_____

Pretende(m) participar na atividade "Integração Natural e Ativa".

Inscrições até dia 30 de novembro de 2012.

Venha divertir-se com o seu filho.

Integração Natural e Ativa

Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro

Cais do Sardinha - Caniçal

Atividade para os alunos, pais e professores das turmas 7º2 e 9º4

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física

14 de Dezembro de 2012

Anexo P – Questionário para a Ação Coletiva

Núcleo de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Universidade da Madeira

Avaliação Diagnóstica

O questionário que se segue pretende estudar o processo de avaliação diagnóstica implementada pelos professores de Educação Física nas suas aulas. Os dados serão utilizados apenas para fins académicos, com o objetivo de serem apresentados e discutidos numa ação científico-pedagógica cuja temática é "A avaliação em Educação Física: uma abordagem prática a nível macro". Serão salvaguardados a confidencialidade e o anonimato dos dados, pelo que apelamos à maior sinceridade no preenchimento do questionário.

1.Género: Feminino ☐ Masculino ☐ **2. Grau de ensino lecionado:** 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

3. Idade:		**4. Tempo de serviço**		**5. Habilitações académicas**		**6. Situação profissional**	
3.1 Menos de 25 anos	☐	4.1 Menos de 5 anos	☐	5.1 Doutoramento	☐	6.1 Q. N. Def.	☐
3.2 De 25 a 30 anos	☐	4.2 De 5 a 10 anos	☐	5.2 Mestrado	☐	6.2 Q. Z. Ped.	☐
3.3 De 31 a 35 anos	☐	4.3 De 11 a 15 anos	☐	5.3 Licenciatura	☐	6.3 Contratado	☐
3.4 De 36 a 40 anos	☐	4.4 De 16 a 20 anos	☐	5.4 Bacharelato	☐	6.4 Estagiário	☐
3.5 De 41 a 45 anos	☐	4.5 De 21 a 25 anos	☐	5.5 Outra	☐		
3.6 De 46 a 50 anos	☐	4.6 De 26 a 30 anos	☐	Qual? _____			
3.7 Mais de 50 anos	☐	4.7 Mais de 30 anos	☐				

1. Assinale com um "X", a afirmação que melhor define para si a Avaliação Diagnóstica em Educação Física?
   a) Uma forma de identificar o nível inicial global do aluno relativamente às atividades físicas (AcF), à aptidã ☐
   física (ApF) e aos conhecimentos (C);
   b) Uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às ACF e aos C; ☐
   c) Uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às ACF e à ApF; ☐
   d) Uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente à ApF e aos C do aluno. ☐

2. Qual é a pertinência que atribui à avaliação diagnóstica no processo ensino e aprendizagem em Educação Física? (assinale com um "X")
   a) Nada importante ☐ d) Muito importante ☐
   b) Pouco importante ☐ e) Extremamente importante ☐
   c) Importante ☐

3. Realiza sempre a avaliação diagnóstica nas suas aulas? (assinale com um "X" a resposta que se adequa à sua situação)
   a) Sim, realizo no início de um bloco de matéria ☐
   b) Sim, realizo no início do período letivo, para as matérias a abordar nesse período ☐
   c) Sim, realizo no início do ano letivo, para todas as matérias a abordar nesse ano ☐
   d) Não, realizo só esporadicamente para algumas matérias a lecionar ☐
   e) Não, nunca realizo a avaliação diagnóstica ☐

Nota: No caso de ter respondido à alínea e) da questão número 3, o seu questionário termina aqui.

4. Quando faz a avaliação diagnóstica que tipo de objetivo pretende atingir? (assinale com um "X" a resposta que se adequa mais à sua situação)
   a) Analisar o nível inicial do aluno para depois compará-lo com o final, controlando assim a sua progressão no processo ensino e aprendizagem ☐
   b) Analisar o nível inicial, aluno a aluno para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem ☐
   c) Analisar somente o nível global da turma para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem ☐
   d) Outro(s). Qual(ais)?_____ ☐

5. Utiliza instrumentos ou meios específicos no processo de avaliação diagnóstica, dos alunos? (assinale com um "X" a resposta que se adequa mais à sua situação)
   a) Sim, fichas de registo ou similares ☐
   b) Sim, uso filmagens para depois analisar com maior cuidado ☐
   c) Sim, fichas de registo e filmagens ☐
   d) Não utilizo. Confio na minha observação direta e ao vivo da aula ☐

6. Utiliza uma bateria de testes (exemplo Fitnessgram, Eurofit ou outra) para avaliar diagnosticamente a ApF dos seus alunos?
   a) Sim ☐
   b) Não, utilizo-a com outros objetivos ☐
   c) Não utilizo ☐

7.1. Para a realização da avaliação diagnóstica nas AcF e, concretamente, nos jogos **desportivos coletivos**, que tipo de estratégias utiliza na construção do seu instrumento de registo? (assinale com um "X" a resposta que se adequa à sua situação)
   a) Observação e registo de exercícios de caráter mais analítico e técnico (ex.: exercícios critério) ☐
   b) Observação e registo de exercícios de caráter mais contextualizado à matéria a avaliar (ex.: situação de jogo) ☐
   c) As duas anteriores consoante a matéria a abordar ☐

7.2. Para a realização da avaliação diagnóstica nas AcF e, concretamente, nos **desportos Individuais**, que tipo de estratégias utiliza na construção do seu instrumento de registo? (assinale com um "X" a resposta que se adequa à sua situação)
   a) Observação e registo de exercícios de caráter mais analítico e técnico (focalizado nas componentes críticas do exercício) ☐
   b) Observação e registo de exercícios que destaquem a ApF (capacidades físicas) ☐
   c) Observação e registo de exercícios idênticos às metas a atingir nessas matérias (focalizado na execução ou não do exercício, independentemente do cumprimento das componentes críticas) ☐

8. Considera importante atribuir a cada aluno uma classificação, resultado da avaliação diagnóstica?
   a) Sim ☐
   b) Não ☐

9. Aplica o mesmo instrumento de registo para a avaliação diagnóstica, como instrumento de avaliação sumativa?
   a) Sim ☐
   b) Não ☐
   c) Aplico outro. Qual?_____ ☐

10. Quando realiza a avaliação diagnóstica, avalia os seus alunos em função das:
    a) Metas intermédias de aprendizagem preconizadas pelos Programas Nacionais de Educação Física (AcF e ApF) ☐
    b) Metas terminais de ciclo de aprendizagem preconizadas pelos Programas Nacionais de Educação Física (C, AcF e ApF) ☐
    c) Outro. Qual: _____ ☐

11. Que tempo despende das suas aulas para a avaliação diagnóstica?
    a) Até uma aula (de 45 m) para cada bloco de matéria que inicia ☐
    b) Até três aulas (de 45 m) para cada período letivo, quando realizo a avaliação diagnóstica no início do mesmo ☐
    c) Mais de três aulas (de 45 m) para o ano letivo, quando realizo a avaliação diagnóstica no início do mesmo ☐
    d) Não utilizo muito tempo. Só uma pequena "fração" da aula para rapidamente realizar a avaliação diagnóstica ☐
    e) Outro: _____ ☐

Observações:

Fim.

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo Q - Poster "Judo na escola"

Judo na escola

Propostas de exercícios para uma aula de Educação Física

Fátima Gonçalves, Ricardo Oliveira, Arcanjo Gaspar, Élvio Gouveia

Aquecimento

- **Jogo lúdico de apanhada de gatas:** um ou mais elementos, na posição de gatas, apanham os restantes. Os alunos apanhados ajudam a apanhar os restantes, na posição de gatas.
  - Variante: para apanhar os colegas, além de lhes tocar, tem de colocar as costas deles no chão, utilizando as pegas (agarrar o colega com as mãos).

Aquecimento/Parte Fundamental/Aptidão Física

- **Quedas de Judo:**

Ushiro-ukemi

Yoko-ukemi

Zempo-ukemi

- **Jogo dos toques:** frente a frente, com a base de apoio fixa, à largura dos ombros, tocar no ombro do adversário o maior número de vezes possível, evitando que o adversário toque nos seus ombros.
  - Variantes:
    a) Base apoio: pés juntos, pés muito afastados, pé coxinho, um pé à frente e outro atrás;
    a) Ponto de aplicação da força (zona onde tocar): omoplata, cotovelo.

- **Jogo de oposição de forças:** frente a frente, com a base de apoio fica, à largura dos ombros, juntar as mãos às do adversário e aplicar força nelas até conseguir que o adversário se desequilibre (mova um apoio).
  - Variantes:
    a) Base apoio: pés juntos, pés muito afastados, pé coxinho, um pé à frente e outro atrás;
    a) Ponto de aplicação da força: agarrado apenas por uma mão (cruzada com a do adversário), segurando na zona do pulso.

- **Jogo de desequilíbrio:** andar lado a lado, colocando a mão no ombro do adversário, procurando desequilibra-lo através da alteração do sentido do passo (em andamento).
  - Variantes:
    a) Ponto de aplicação da força: ombro contrário, ombro com ombro (carga de ombros), varrimento da perna (rasteira).

- **Jogo de disputa pelo espaço:** frente a frente, com os braços cruzados sobre o peito empurrar o adversário até conseguir colocá-lo fora de uma área determinada (colchão).
  - Variantes:
    a) Base apoio: sentado;
    b) Ponto de aplicação da força: costas com costas.

Parte Fundamental

- **Imobilizações:**
  - Nível Introdução: Controlo do *uke* nas posições laterais, por cima e por trás, utilizando o peso do corpo, os apoios e as pegas específicas.
  - Nível Elementar:

Kuzure-kesa-gatame

Tate-shio-gatame

Kami-shio-gatame

Yoko-shio-gatame

Parte Fundamental (cont.)

- **Imobilizações:**
  - Nível Avançado:

Kata-gatame

Kusure-yoko-shio-gatame

- **Saídas das Imobilizações:**
  - Nível Introdução: por cima e por trás, seguida de imobilização (ou não) e controlo do adversário, utilizando o peso do corpo e as técnicas específicas para o efeito;

Exemplo: Rodar de barriga para baixo; prender a perna ou virar o adversário.

- **Viragens:**
  - Nível Introdução: De decúbito ventral no solo, agachado ou em quadrupedia, para a posição de decúbito dorsal;

- **Projeções:**
  - Nível Introdução:

O-goshi

O-soto-gari

  - Nível Elementar:

Koshi-guruma

O-uchi-gari

Ko-uchi-gari

  - Nível Avançado:

Ipon-seoi-nage

Morote-seoi-nage

Ko-soto-gari

Okuri-ashi-barai

Alongamentos