

**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

**José Júlio Luís Jacinto**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2012

**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

**José Júlio Luís Jacinto**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO  
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“Educar é libertar, é mudar o mundo a partir daquilo que efectivamente podemos transformar – nós próprios. Educar é cultivar a liberdade de ser livre; livre de pensar; livre de sentir; livre de agir; livre de errar; livre de acertar; livre de sofrer; livre de ser feliz, enfim, livre do mundo para outro mundo, que habita e é habitado, em nós. Educar é, em sincronicidade, solidarizar-mo-nos com o mundo, é aproximar e aprender o diferente, o desconhecido estranho, deixando-nos penetrar na poligamia da diferença” (Caldeira, 2008, pp. 130-131).

# Índice Geral

Agradecimentos .....	iv
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Résumé .....	ix
Resumen .....	x
Introdução.....	1
1. Caracterização da Escola .....	3
2. Prática Letiva .....	5
2.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem .....	5
2.1.1 Planeamento .....	6
2.1.1.1 Planeamento Anual e Seleção das matérias .....	7
2.1.1.2 Unidades Didáticas .....	9
2.1.1.3 Planos de Aula .....	10
2.1.2 Realização .....	12
2.1.3 Controlo e Avaliação .....	18
2.1.3.1 Avaliação Diagnóstica .....	19
2.1.3.2 Avaliação Formativa.....	23
2.1.3.3 Avaliação Sumativa .....	24
2.1.3.4 Domínios de Avaliação.....	25
2.2 Assistência às aulas .....	27
2.2.1 Planeamento .....	27
2.2.2 Realização .....	30
2.2.3 Controlo e avaliação .....	31
3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar .....	34
3.1 Planeamento .....	34
3.2 Realização .....	35

3.3 Controlo e Avaliação.....	37
4. Atividades de Integração no Meio .....	39
4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma .....	39
4.1.1 Caracterização da Turma .....	39
4.1.1.1 Planeamento .....	39
4.1.1.2 Realização .....	40
4.1.1.3 Controlo e Avaliação .....	42
4.1.2 Estudo de Caso .....	45
4.1.2.1 Planeamento .....	45
4.1.2.2 Realização .....	47
4.1.2.3 Controlo e Avaliação .....	49
4.2 Atividade de Extensão Curricular .....	51
4.2.1 Planeamento .....	51
4.2.2 Realização .....	52
4.2.3 Controlo e Avaliação .....	54
5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	57
5.1 Coletiva.....	57
5.1.1 Planeamento .....	57
5.1.2 Realização .....	60
5.1.3 Controlo e Avaliação .....	62
5.2 Individual.....	65
5.2.1 Planeamento .....	66
5.2.2 Realização .....	67
5.2.3 Controlo e Avaliação .....	69
6. Considerações Finais.....	74
Referências Bibliográficas .....	76
Anexos.....	86

## Índice de Anexos

Anexo A – Planeamento Anual 9º 1 .....	87
Anexo B - Planeamento Anual do 12º TGEI.....	88
Anexo C - Plano de Aula.....	89
Anexo D - Ficha de Registo Voleibol (adaptado de Mesquita, 1995).....	91
Anexo E - Quadro das ilações da Avaliação Diagnóstica (9º 1) .....	93
Anexo F - Ficha de Registo para Avaliação Diagnóstica de Ginástica Acrobática.....	94
Anexo G - Ficha de Avaliação Diagnóstica Cognitiva .....	96
Anexo H - Avaliação Sumativa JDC III – Basquetebol.....	97
Anexo I - Avaliação Sumativa Ginástica Acrobática .....	98
Anexo J - Grelha de Avaliação do 3º Ciclo (9º1) .....	99
Anexo K - Grelha de Avaliação (12ºTGEI) .....	100
Anexo L - Quadro da distribuição das aulas a observar.....	101
Anexo M - Quadro da distribuição das aulas a observar .....	102
Anexo N - Cronograma das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar .....	103
Anexo O - Cartaz da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar .....	105
Anexo P - Regulamento dos Jogos .....	106
Anexo Q - Questionário da Caracterização da Turma .....	108
Anexo R - Avaliação Inicial dos testes de Força média e superior do <i>Fitnessgram</i> ....	115
Anexo S - Cronograma dos conteúdos a desenvolver nas aulas.....	116
Anexo T - Guia de Exercícios para desenvolver o trabalho de força .....	117
Anexo U - Avaliação Final dos testes de Força média e superior do <i>Fitnessgram</i> .....	118
Anexo V - Questionário para a atividade científico-pedagógica coletiva.....	119
Anexo W - Cronograma da distribuição de tarefas para a atividade científico-pedagógica coletiva.....	121

Anexo X - Cartaz de Divulgação da Ação de Formação: “Modelo de Ensino na Aulas de Educação Física: Exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos” .....	122
Anexo Y - Cartaz de Divulgação das Ações Científico-Pedagógica Coletivas .....	123
Anexo Z - Questionário para a atividade científico-pedagógica individual.....	124
Anexo AA - Cartaz de Divulgação das Ações Científico-Pedagógica Individual .....	126
Anexo BB – Poster para o Seminário de Desporto e Ciências 2012 .....	127

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao orientador científico Professor Doutor Élvio Gouveia, pela disponibilidade, amizade, sabedoria, momentos de reflexão proporcionados e por toda a ajuda fornecida para que o meu desempenho, ao longo de todo o estágio pedagógico, fosse melhorando.

Em segundo lugar, aos dois orientadores pedagógicos, Mestre Ricardo Oliveira e Professora Arcanjo Gaspar, a maior das gratidões por terem estado sempre presentes, pela solidariedade nos momentos de maior dificuldade e pelo tempo disponibilizado para me ajudarem nesta longa caminhada.

A todos os professores, que de uma forma ou de outra, se cruzaram no meu caminho ao longo desta vida académica e que contribuíram positivamente para a minha formação, enquanto estudante e ser humano.

Ao Conselho executivo da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, em especial ao Professor Nuno Jardim, não só por terem-nos acolhido neste estabelecimento de ensino mas também por toda a hospitalidade e colaboração demonstrada ao longo deste processo de formação.

Aos meus colegas que constituíram este núcleo de estágio, Dulce Marques, Cláudio Pimenta e Marco Willy, por tudo o que vivenciamos juntos, pelos momentos de alegria e sobretudo pela amizade e companheirismo, pela colaboração, pela disponibilidade e por toda a ajuda na superação das adversidades.

Por fim, aos meus pais e à Catarina, por tudo o que representam para mim e por estarem sempre presentes na minha vida, sem os quais não seria possível concretizar este sonho.

## Resumo

O estágio pedagógico (EP) é compreendido como um momento fundamental na formação e desenvolvimento do estagiário, devido às vivências prático-pedagógicas mas também pela aproximação da realidade à sua área de formação.

Este relatório pretende descrever e refletir as escolhas e metodologias utilizadas nas atividades realizadas no âmbito do EP na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante o letivo 2011-2012, apresentando os contributos para a nossa formação enquanto futuros professores.

Este documento faz uma análise pormenorizada ao nível do planeamento, realização e controlo e avaliação das actividades previstas no EP: (1) prática lectiva; (2) actividades de intervenção na comunidade escolar (3) actividades de integração no meio; e (4) actividades científico-pedagógicas.

A prática lectiva, que compreendeu a gestão do processo ensino-aprendizagem de duas turmas, foi aquela cujo investimento foi superior, dada a sua relevância no nosso futuro profissional.

A atividade de intervenção na comunidade escolar denominada “I Olimpíadas Brazão de Castro” procurou criar um contexto favorecedor da prática de atividade física no seio da comunidade escolar, combatendo assim os estilos de vida sedentários da nossa sociedade.

As atividades de integração no meio (atividades no âmbito da direção de turma e ação de extensão curricular) permitiram por lado, estudar melhor as turmas, e por outro, sublinhar o papel do professor na escola no cumprimento das suas responsabilidades.

Nas atividades científico-pedagógicas, em que o professor assume um papel de investigador, procurámos desfazer as atuais barreiras criadas à abordagem do atletismo em contexto escolar (ação individual), e debater os modelos instrucionais no ensino dos jogos desportivos (ação coletiva).

Dada a pluralidade de objectivos a atingir no EP, este afigura-se como um momento de formação centrado na aquisição de competências, em que a teoria e a prática caminham lado a lado na construção de um ensino eficaz.

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

## **Abstract**

The teaching training (TT) is understood as a key moment in the education and development of the trainee due to practical and pedagogical experiences but also the approximation off the reality to their training area.

This report aims to describe and reflect the choices and methodologies used in the activities during the TP in 2nd and 3rd cycles of the Elementary School Dr. Eduardo Brazão de Castro during the academic year 2011-2012, presenting contributions to our education as future teachers. This document makes a detailed analysis in the planning, implementation, control and assessment of activities provided for in TT: (1) classroom practice, (2) intervention activities in the school community (3) integration activities, and (4) scientific-pedagogical activities.

The classroom practice, which included the management of the teaching-learning process in two classes, was one whose investment was higher, given its importance in our professional future. The intervention activity in the school community called "I Olympics Brazão de Castro" sought to create a context that favors the practice of physical activity within the school community, there by opposing the sedentary lifestyles of our society.

The integration activities in the school environment (activities in the ambit of the class direction and action to curriculum extension) allowed, on the one hand, to study better the classes, and second, to emphasize the role of the teacher on the school while fulfilling their responsibilities. On scientific-pedagogical activities, in which the teacher assumes the role of investigator, we tried to undo the current barriers created approach to the athletics in the school context (individual action), and discuss instructional models in teaching sports games (collective action).

Given the plurality of goals to be achieved in the TT, this seems like a moment of training focused on acquiring skills when the theory and practice go hand by hand building effective teaching.

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

## Résumé

Le stage pédagogique (SP) est conçu comme un moment clé dans la formation et le développement du stagiaire en raison des expériences pratiques et pédagogiques, mais aussi grâce au rapprochement de la réalité avec son domaine de formation.

Ce rapport vise à décrire et refléter les choix et les méthodes utilisés dans les activités menées dans le cadre du SP à l'École Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, au cours de l'année scolaire 2011-2012, tout en présentant les contributions académiques pour notre formation de futurs enseignants.

Ce document fait une analyse détaillée au niveau de la planification, de la mise en œuvre et du contrôle et de l'évaluation des activités prévues dans le SP: (1) pratique de l'enseignement ; (2) activités d'intervention dans la communauté scolaire ; (3) activités d'intégration dans le milieu ; et (4) activités scientifiques et pédagogiques. La pratique de l'enseignement, qui comprenait la gestion du processus d'enseignement-apprentissage de deux classes, fut l'activité dont l'investissement fut le plus élevé, compte tenu de son importance dans notre futur professionnel.

L'activité d'intervention dans le milieu scolaire, appelée «I Olimpíadas Brazão de Castro», a prétendu créer un contexte favorable à la pratique de l'activité physique au sein de la communauté scolaire, contrant ainsi les modes de vie sédentaires de notre société. Les activités d'intégration dans le milieu (activité dans le cadre de la direction de la classe et du processus d'extension du programme d'étude) ont permis, d'une part, une meilleure étude des classes, et d'autre part, souligner le rôle de l'enseignant dans l'école en ce qui concerne l'exercice de ses responsabilités. Dans les activités scientifiques et pédagogiques, dans lesquelles l'enseignant joue le rôle d'enquêteur, nous avons essayé de défaire les obstacles actuels créés par l'approche de l'athlétisme dans le cadre scolaire (processus individuel), et de discuter les modèles pédagogiques dans l'enseignement des jeux sportifs (processus collectif).

Compte tenu de la multiplicité des objectifs à atteindre dans le SP, celui-ci semble être un moment de formation axée sur l'acquisition de compétences, où la théorie et la pratique vont de pair dans la construction d'un enseignement efficace.

**Mots-clés:** Stage Pédagogique, Éducation Physique, processus enseignement-apprentissage.

## Resumen

La práctica de la enseñanza (PE) se entiende como un momento clave en la formación y el desarrollo de prácticas debido a las experiencias prácticas y pedagógicas, sino también la aproximación a la realidad de su zona de entrenamiento. Este informe tiene como objetivo describir y reflejar las opciones y metodologías utilizados en las actividades llevadas a cabo en la PE en Escuela Básica en el 2 ° y 3 ° ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro durante los académicos 2011-2012, las contribuciones que se presentan en nuestra formación como futuros docentes .

En este trabajo se hace un análisis detallado en la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de las actividades del PE: (1) la práctica docente, (2) las actividades de intervención en la comunidad escolar (3) actividades de integración en el medio, y (4) científico-pedagógicas actividades. La práctica de la enseñanza, que incluía la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en dos clases, fue uno cuya inversión fue mayor, dada su importancia en nuestra labor futura.

La actividad de intervención en la comunidad escolar llamado "I Juegos Olímpicos Brazão de Castro" buscaba crear un contexto que favorece la práctica de la actividad física dentro de la comunidad escolar, contrarrestando así los estilos de vida sedentarios de nuestra sociedad. Las actividades de integración en el medio (actividades bajo la dirección de la acción de clase y el currículo extensión permitida por lado), mejores clases de estudio, y en segundo lugar, hacer hincapié en el papel del maestro en la escuela en el cumplimiento de sus responsabilidades.

En el lenguaje científico-pedagógicas actividades, en las que el maestro asume el papel de investigador, trató de deshacer las barreras actuales creadas acercamiento al atletismo en el contexto escolar (acción individual), y discutir modelos de instrucción en la enseñanza de los juegos deportivos (acción colectiva).

Dada la pluralidad de objetivos a lograr en el Parlamento Europeo, esto parece ser un momento de formación centrado en la adquisición de habilidades en la teoría y la práctica van de la mano en la construcción de una enseñanza eficaz.

**Palabras clave:** formación del profesorado, Educación Física, la enseñanza-aprendizaje.

## Introdução

O estágio pedagógico (EP) entende-se com um processo de construção de vivências prático-pedagógicas que levam o estagiário a aproximar-se da sua realidade de formação e desafiam-nos a compreender a passagem da teoria para a prática. Este processo é caracterizado como o eixo central na formação inicial dos professores, uma vez que através deste, os estagiários conhecem os aspetos necessários para a construção da sua identidade (desenvolvimento de competências) e saberes do dia-a-dia (conhecimentos).

Atualmente a educação “obriga” a que os professores sejam dotados de um vasto conjunto de conhecimentos a fim de facilitar a sua intervenção perante os alunos. No entanto, quando os conhecimentos são insuficientes, cabe ao professor dominar um conjunto de ferramentas que lhe permita estar melhor do que o aluno em determinada situação (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008). Assim, e tal como refere Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz e Pestana (1996), podemos admitir que para que o professor possa desenvolver todas estas competências, é necessário em primeiro lugar, reconhecer que se aprende a ser professor e que um processo de formação adequado leva à aquisição das mesmas. Neste sentido, a realização do EP é uma questão fundamental na formação inicial dos professores de Educação Física (EF), porque permitirá que o mesmo ocupe um espaço educativo conhecendo de mais perto a realidade escolar e todas as situações adversas a este.

A atividade educativa na área de EF exige ao professor a capacidade de resolver problemas (que decorrem da própria natureza incerta desta) e a capacidade de desenvolver no alunos saberes, saberes fazer e saberes ser. Neste sentido, a atividade de ensino da EF, exige também que o professor desenvolva conhecimento e competências que lhes permita desenvolver a capacidade de refletir sobre os objetivos, estratégias e resultados que pretende alcançar (Carreiro da Costa et al., 1996).

Ser professor significa, antes de mais, “ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (Ferreira, 2003, p.4). No entanto, só através das diversas experiências e vivências é que vamos conseguir adquirir esses conhecimentos e competências que nos permitem estar melhor ao longo das diferentes situações. Assim,

o EP, como processo global que visa a operacionalização de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica, contribui para o crescimento e transformação de todos professores estagiários de EF.

Logo, devemos ver o EP, não só com o primeiro contato com a prática real do ensino da EF, como também um momento de confrontação e convergência entre a nossa formação acadêmica (teórica) e nossa formação prática (prática real do ensino).

O EP deve ser entendido como um período de desenvolvimento, de preparação e aperfeiçoamento das nossas competências, daí que, devemos encará-lo como um momento de formação e reflexão importante na formação dos professores de EF. É, ainda neste sentido, uma excelente oportunidade para conjugar o saber com o saber fazer e saber estar, que levam à atuação profissional mais consciente, crítica e reflexiva.

Portanto, o EP é um momento de aprendizagem em que podemos “errar” na tentativa de acertar, para que estejamos mais preparados no momento em que, como futuros profissionais de EF, tenhamos que tomar as decisões mais adequadas.

Desta forma, pretendemos com este relatório, descrever e refletir as escolhas e metodologias utilizadas nas atividades realizadas no âmbito do EP na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante o letivo 2011-2012, apresentando os contributos para a nossa formação enquanto futuros docentes de EF.

O relatório foi estruturado com base nas linhas programáticas das atividades e avaliação do EP e faz uma análise pormenorizada ao nível do planeamento, realização e controlo e avaliação das atividades previstas.

Assim, o relatório encontra-se estruturado em seis partes, sendo elas: (1) a Caracterização da Escola; (2) a prática letiva, que compreende a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a assistência às aulas; (3) a atividade de intervenção na comunidade escolar; (4) as atividades de integração no meio, englobando atividades no âmbito da direção de turma (caracterização da turma e estudo de caso) e a ação de extensão curricular; (5) as atividades de natureza científico-pedagógica (individual e coletiva); (6) e as considerações finais.

## 1. Caracterização da Escola

Neste ponto pretendemos apresentar a caracterização da escola, na qual realizamos o EP, e do contexto envolvente onde esta está inserida.

Começamos por referir que o conhecimento do meio em que estamos inseridos, assim como, a compreensão das necessidades e problemas apresentados pelo mesmo são procedimentos de extrema importância para a nossa atuação sobre o mesmo. Esta afirmação vai ao encontro do que refere Almada et al. (2008) mencionando ainda que, é através dessa análise que podemos definir os objetivos e estratégias adequados à resolução desses problemas ou necessidades identificados.

O estudo sobre a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, denominada até meados de novembro de 2011, de Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque, começou logo após à atribuição das escolas a cada um dos grupos de estágio. Neste sentido, através do acesso ao site oficial da Escola, procurámos ter conhecimentos dos documentos orientadores da mesma, mais especificamente, o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Curricular de Escola (PCE). Posteriormente, aquando da realização da reunião entre grupo de estagiários e respetivos orientadores foram apresentadas todas as infraestruturas, assim como, o modo de funcionamento de cada uma delas.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, localizada na periferia da cidade do Funchal, iniciou da sua atividade no ano letivo 1992-93 e tinha como principal objetivo, servir a população das freguesias de São Roque e Santo António.

A diversidade formativa oferecida pela Escola pretende dar resposta às necessidades dos alunos. Assim, a oferta passa pelo Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos, Cursos de Educação e Formação (CEF), Ensino Secundário no âmbito dos Cursos Profissionais (CP) e os Cursos de Educação e Formação para Adultos (CEFA).

Segundo o PEE, a maioria dos alunos que frequenta a escola reside à freguesia, pertencendo a famílias de classe económica média/baixa, o que se tem agravado cada vez mais, devido à situação financeira que o país atravessa. Estes deslocam-se para a escola, na sua maioria, a pé ou através do transportes públicos (PEE, 2010).

No sentido de melhorar o desempenho da Escola, a comunidade escolar tem tido a preocupação de encontrar estratégias que vão ao encontro de solucionar os problemas identificados, tais como, o insucesso escolar, a indisciplina, o fraco desempenho (a nível escrito e oral) dos alunos na Língua Materna, a existência de algumas instalações, espaços e equipamentos pouco adequados ou mesmo inexistência de outros e a reduzida participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Para tal, estes problemas identificados foram definidos, no PCE, como as principais prioridades educativas a desenvolver (PCE, 2010).

Com o intuito de motivar os alunos e promover uma formação multifacetada, a escola apresenta uma diversidade de clubes e projectos em diferentes áreas do conhecimento.

Para o desenvolvimento de atividades de dinamização da sala de convívio, tais como, a Rádio da Escola, o Galeão Notícias, o Projecto Atlante e a Página Web, a escola dispõe de uma equipa multidisciplinar composto por 8 professores.

Relativamente às ofertas existentes na área do desporto, a escola oferece os projetos do Desporto Escolar (DE) e Galeão vai à Natação. O DE tem como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos, no qual são realizadas várias atividades na escola ao longo de todo o ano letivo, incluindo a participação em várias competições (inter-escolas). Para tal, a escola oferece os núcleos de futebol, ténis de mesa, dança, badminton e natação. Os alunos que pertencem a estes núcleos competem ao sábado com outras escolas, exopto o núcleo da dança, em que os alunos têm como objetivo final a participação na cerimónia de abertura da Semana do Desporto Escolar.

O Galeão vai à Natação tem como intuito proporcionar a todos os alunos que frequentam os 5.º e 6.º anos a prática da Natação. A variedade dos conteúdos abordados nesses anos, a criação de hábitos de vida saudável, o aumento da condição física geral e desenvolvimento da adaptação do indivíduo ao meio aquático, incentivando também, ao hábito de tomar banho após a prática desportiva são objetivos centrais do projeto. No entanto, durante este ano letivo este projeto não se concretizou, atendendo à indisponibilidade da escola frequentar a piscina.

Em termos de espaços desportivos, para a lecionação da Educação Física a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro dispõe de um campo polidesportivo descoberto e um ginásio interior.

## 2. Prática Letiva

A partir da prática letiva o professor têm a possibilidade de desenvolver um conjunto de competências, tais como, capacidade de improvisação, montagem de estratégias, resolução de problemas e adoção de estilos de ensino, que favorecem a transposição das barreiras que são colocadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e ajudam na construção de um estilo pessoal de ensinar (Tadif, Lessard & Lahaye, 1991 citado por Nunes, 2001).

Encarar a prática letiva como uma atividade de resolução de problemas decorre da sua própria natureza, neste sentido, Santos e Pontes (2001) referem que cabe ao professor desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua atuação no sentido de desenvolver no aluno, os saberes, saberes fazer e saberes ser.

De acordo com Morin (2003) cabe à Educação favorecer a aptidão natural da mente para a resolução de problemas, portanto Costa e Baeza (2004) referem que os alunos, para alcançar metas, não devem ser apenas meros cumpridores, mas sim construtores das suas aprendizagens. Portanto, devemos ter o aluno como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe ser produtor da sua própria aprendizagem, em vez de reprodutor do ensino.

Logo, durante este processo de ensino-aprendizagem, os professores devem “ser um catalisador de um processo de amadurecimento” (Almada et al., 2008, p.66), provendo-se de um conjunto de competências que permitam, mais do que ser um transmissor de conhecimento, ajudar os alunos a tomar melhores decisões.

Foi através destes princípios que desenvolvemos toda a nossa atividade, procurando a maximização de toda a gestão do processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, sem retirar mérito às restantes atividades esta é, sem dúvida, a componente fundamental de todo o processo.

### 2.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

Ao longo deste ponto iremos abordar as três fases (planeamento, realização e controlo e avaliação) desenvolvidas neste processo. Assim, e considerando que é uma fase extremamente importante para a ação do professor durante o processo ensino-

aprendizagem, começamos por desenvolver toda a fase de planeamento. Posteriormente, apresentaremos a fase de realização, onde será mencionada toda a intervenção pedagógica e por fim, terminaremos este ponto com a apresentação de todo o processo de avaliação.

É de referir que todas estas fases estão relacionadas entre si, não funcionando independentemente umas das outras, e têm como pressuposto a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Este processo foi realizado em duas turmas de ciclos diferentes, sendo uma turma do 3º ciclo (9º 1) e a outra do Secundário (12º Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos), deste modo, pretendemos apresentar as diferenças e semelhanças da lecionação, de cada um destes ciclos.

### ***2.1.1 Planeamento***

O planeamento é uma fase importante para que todo o processo de ensino-aprendizagem ocorra com a maior eficácia. Ao longo da literatura é possível verificar que o planeamento é caracterizado como uma mais-valia para a ação do professor. Neste sentido, Padilha (2001) refere que o ato de planejar procura, acima de tudo, atingir os objetivos pretendidos, nos prazos e etapas estabelecidas, através da utilização da reflexão e tomada de decisão sobre a ação.

Para Vasconcellos (2000), o ato de planejar passa por agir em função do que se pensa, assim vamos agir de acordo com as previsões que realizamos sobre determinada ação ou conjunto de ações. Assim, planejar está inteiramente ligado com a previsão dos resultados que pretendemos e dos meios necessários para os alcançar.

Atendendo a complexidade associada a todo o processo de ensino-aprendizagem, o planeamento é fundamental para a minimização dos receios, tensões e incertezas, inerentes a todo este processo. Assim, e de acordo com Sebastião e Freire, (2009), o planeamento está relacionado com os processos de reflexão e decisão, que servem de guia à orientação pedagógica do docente. Logo, é através do planeamento que pretendemos definir os conteúdos, os objetivos e as competências a desenvolver nos alunos.

Segundo Klosouski e Reali (2008), o professor que pretende realizar uma intervenção adequada deve efetuar planos que vão ao encontro das necessidades dos

seus alunos. Para tal, poderá ser necessário a elaboração de planos com diferentes níveis. Já Turra, Enricone, Sant'Anna & André (1995), referem que o planeamento não deverá ser estanque, ou seja, para que o planeamento seja eficaz deverá ser coerente e flexível, de forma a poder ser alterado na eventualidade de algum imprevisto.

Ao longo da prática letiva foram elaborados diferentes tipos de planeamento, os quais passaremos a desenvolver nos seguintes pontos.

### ***2.1.1.1 Planeamento Anual e Seleção das matérias***

O planeamento anual corresponde à distribuição das diferentes matérias a abordar ao longo do ano letivo, servindo de orientação a todo o processo de ensino aprendizagem (Bento, 1998).

No início do ano letivo foi realizada uma reunião do grupo de EF da escola, na qual ficaram definidas as planificações a longo prazo (matérias a abordar ao longo do ano letivo para cada ano de escolaridade e competências gerais da EF) e as planificações a médio prazo (competências específicas a desenvolver em cada matéria), assim como, o funcionamento e respetiva rotação das instalações desportivas, denominada pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF) de *roulement* (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001).

Desta forma, tendo em conta os critérios definidos pelo grupo de EF, elaborámos numa primeira fase um planeamento anual (9º1) com as diferentes matérias definidas na planificação a longo prazo (Futsal, Voleibol, Ginástica Acrobática, Natação e Ténis de Mesa), numa lógica de ensino por “blocos” e tendo em conta o sistema de rotação das instalações. No entanto, este planeamento sofreu bastantes alterações, uma vez que ao verificarmos que existiam algumas discrepâncias entre as matérias definidas pelo grupo de EF e o PNEF, procurámos aumentar as matérias a abordar, indo ao encontro do que refere o PNEF, relativamente ao facto de o 9º ano 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 3º ciclo” (Jacinto et al., 2001, p.10).

Consideramos que a seleção das matérias não deverá ter em conta apenas as linhas orientadoras do PNEF, mas também as planificações a longo prazo definidas pelo

grupo de EF e as avaliações diagnósticas realizadas, optámos por incluir, para além das matérias obrigatórias, as matérias de Atletismo, Atividades Rítmicas e Expressivas, Atividades da Natureza e Desportos de Combate (anexo A). No entanto, a Natação não foi possível lecionar uma vez que ficámos impedidos de utilizar as piscinas.

Relativamente à turma do 12º TGEI, a seleção das matérias foi um processo bastante diferente, uma vez que, por ser um curso profissional, encontra-se organizado por módulos. Neste sentido, de acordo com o programa componente de formação sociocultural da disciplina de EF, para os cursos profissionais de nível Secundário, cabe “aos alunos e professor selecionarem no plano da turma as matérias que compõem o seu currículo (módulos relativos às actividades físicas), escolha essa que deve ser condicionada de modo a garantir o desenvolvimento de competências diversificadas” (p. 15). Assim, a escolha da matéria dentro dos módulos definidos partiu dos alunos, no entanto, como este é o último ano de escolaridade, para alguns módulos já se encontram definidas as matérias de ensino, como foi o caso da Ginástica Acrobática e os módulos de Atividades Físicas/Contextos e Saúde III e Aptidão Física.

De acordo com os módulos previstos para este ano de escolaridade, os alunos escolheram as seguintes matérias para os diferentes módulos: Jogos Desportivos Coletivos III (Basquetebol); Ginástica III (Acrobática); Atletismo/Desportos de Raquete/Patinagem III (Ténis de Campo) e Dança III (Chá-chá-chá). Tendo em conta todos estes aspetos elaborámos o planeamento anual (anexo B) tendo em conta a lecionação das matérias por “blocos”.

Relativamente à escolha das primeiras matérias a serem lecionadas, optámos por iniciar com os JDC, em ambos os ciclos, por ser uma matéria na qual nos sentiríamos mais “confortáveis”, uma vez que a fase inicial do estágio é marcada pelo conjunto de incertezas, dúvidas e inseguranças.

No que diz respeito ao sistema de rotação das instalações, este ocorreu 6 vezes tendo um período de durante aproximadamente mês e meio. Esta rotação passava pela ocupação dos diferentes espaços desportivos, sendo estes: o polidesportivo descoberto (dividido em campo 1 e campo 2) e o ginásio. Para a lecionação da turma do 12º TGEI a ocupação dos espaços não se verificou problemática uma vez que aquando da realização da aula, todos os espaços desportivos estavam disponíveis.

No que concerne à organização dos recursos temporais consideramos um aspeto crítico a forma como estão distribuídas o número de sessões por semana. Através do PNEF podemos verificar que:

Na actual reorganização curricular do Ensino Básico a carga horária semanal atribuída à EF é no mínimo de 135 minutos, tempo útil de aula, o que cria a possibilidade de manter o número de sessões de prática desejável, com a sua distribuição em três sessões de 45'+45'+45' (p.20).

No entanto, para o 9º ano a distribuição feita foi de duas aulas consecutivas, sendo que uma tem a duração de 90 minutos e a outra de 45. De acordo com o PNEF, a eficiência da aplicação do programa depende da garantia da existência de duas sessões de EF por semana, com tempo útil de 45 minutos, em dias não consecutivos.

Para os cursos profissionais, a diminuição da carga horária (90 minutos) comparativamente com os restantes cursos de nível secundário, implica que haja, segundo o PNEF, uma diferenciação nos objetivos por ciclo formativo/áreas, nos objetivos por matérias e, conseqüentemente, nas referências para a avaliação. Assim, como foi referido anteriormente, a eficiência da aplicação do programa passa por duas sessões não consecutivas, com tempo útil de 45 minutos. No entanto, o que se verificou no 12º TGEI foi apenas uma sessão de 90 minutos, o que poderá não ser suficiente para aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de Saúde.

### ***2.1.1.2 Unidades Didáticas***

Segundo Rosado (1999), a Unidade Didática (UD) define-se como um conjunto de aulas construídas em redor de uma função didática, tratando-se de uma unidade de ensino que reúne um conjunto de aulas. Para Bento (1998), as UD's constituem-se fundamentais no processo ensino-aprendizagem, uma vez que permitem ao professor definir etapas e concentrar todo o seu trabalho e atividades de planeamento.

Consideramos que uma UD deve constituir-se como um documento orientador do professor, para toda a atividade do processo de ensino-aprendizagem. Através desta, o professor procura definir um conjunto objetivos, estratégias e meios para solucionar as dificuldades ou potenciar as habilidades/conhecimentos dos alunos.

Desta forma, a elaboração das UD's teve como linha orientadora os parâmetros sugeridos pelos professores e a proposta de organização da UD, de Vickers (1990) citado por Graça e Mesquita (2009). Neste sentido, os elementos estruturais da UD eram os seguintes: caracterização da(s) matéria(s), identificação da turma, calendarização, avaliação diagnóstico, definição de objetivos, conteúdos e respetiva estruturação, recursos, estratégias, avaliação, referências bibliográficas, planos de aulas e balanço final.

A partir do nível de aprendizagem identificado através da avaliação diagnóstica dos alunos, procedemos à elaboração dos objetivos da UD, tendo em conta também, as considerações estabelecidas pelo PNEF. Consideramos que a definição dos objetivos é uma das etapas mais importantes do planeamento, uma vez que estes irão orientar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Santos (1997) a UD constitui-se como um conjunto de aulas que correspondem a uma atividade e com o intuito de alcançar os objetivos definidos no programa dessa atividade. Neste sentido, Bento (1998) refere que uma UD deve apresentar uma estrutura prática, facilitadora da ação educativa e alguma flexibilidade, para que possa ocorrer modificações caso seja necessário.

De acordo com esta estruturação, foram construídas três UD para a turma de 9º ano (JDC, Politémica 1 e 2) e quatro para a turma de 12º ano (JDC - Basquetebol, Ginástica Acrobática, Dança - Chácháchá e Desportos de Raquete – Ténis de campo).

### ***2.1.1.3 Planos de Aula***

O plano de aula (PA) deve ser visto pelo professor como um orientador da sua atuação pedagógica, visando a transformação positiva dos alunos. Neste sentido, Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira (1998) referem que o PA tem como objetivo a preparação de uma determinada matéria por um período de tempo, descrevendo os objetivos e meios a serem utilizados e controlando os resultados dos mesmos.

Em termos de planeamento o PA caracteriza-se pela componente mais operacional de todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, podemos vê-lo como a

planificação a curto prazo. No entanto, estes são elaborados tendo em conta toda a planificação realizada nas UD's.

De acordo com Bento (2003), existem inúmeras propostas de estruturas de planos, no entanto, não podemos entendê-las como universalmente validada. Neste sentido, o PA deve ser o mais funcional possível, contemplando as situações de aprendizagem, assim como os objetivos da mesma.

Desta forma, para a construção do nosso plano (anexo C), baseámo-nos num conjunto de itens que considerámos fundamentais constarem no plano. Assim, optámos por dividir o plano em três partes: o cabeçalho (número da aula, turma, ano, número de alunos, data, hora, duração, local, material, professores e objetivos gerais); uma segunda parte, dividida em três momentos (inicial, fundamental e final) e uma terceira composta pela lista de alunos, grelha de avaliação (motora, cognitiva e atitudes/valores) e espaço para reflexão.

Relativamente à segunda parte do plano, encontrava-se definido para cada um dos momentos os conteúdos, os objetivos específicos, os objetivos operacionais/estratégias, a esquematização e os tempos para cada situação de aprendizagem. Quanto à lista de alunos e grelha de avaliação, pretendíamos realizar o registo de presenças e dos comportamentos dos alunos, sendo estes dados relevantes para o processo de avaliação formativa/sumativa. Em relação ao espaço para a reflexão, considerámos importante para refletir sobre a nossa atuação pedagógica e sobre as aprendizagens / dificuldades dos alunos, a fim de permitir-nos melhorar as nossas intervenções. Neste sentido, Bento (1998) refere que a “reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização” (p.16)

Ao longo do ano letivo os PA foram sofrendo algumas alterações, todas no sentido de melhorar e facilitar a nossa operacionalização do mesmo.

Em suma, consideramos que a estrutura utilizada para o PA foi funcional, uma vez que possuía apenas a informação necessária. O tempo dispendido para a planificação do mesmo foi sendo cada vez menor à medida que avançávamos no ano letivo. No entanto, consideramos que a realização do PA através do computador não será uma prática corrente enquanto futuros docentes, uma vez que nos tira muito tempo.

### **2.1.2 Realização**

No âmbito da realização, ou seja, da intervenção pedagógica nas aulas de EF significa o pôr em prática toda a fase de planeamento anteriormente mencionada. Logo, durante a intervenção o professor deve ter em conta o conjunto de situações que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Durante o processo ensino-aprendizagem ocorre um conjunto de interações entre o professor e os alunos que é influenciada pelo papel que os alunos assumem e o estatuto que o professor lhes atribui, estando os primeiros condicionados às deliberações que o último adopta no processo de ensino (Rosado, s/d). Segundo o mesmo autor, são estas interações que caracterizam o estilo de ensino que os professores adoptam, ou seja, representam particularmente o modo como cada professor concretiza e interpreta o ensino, os modelos, as estratégias e as técnicas e métodos utilizados.

Para Gozzi e Ruete, (2006) os estilos de ensino constituem um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cada estilo afeta de forma única o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, Mosson (1984), citado por Sena Lino (2008) refere que os diferentes estilos de ensino vão desde a reprodução do conhecimento, ou seja, os alunos apenas reproduzem o conhecimento transmitido, até à produção de novos conhecimentos, o que significa que os alunos assumem um papel ativo nas suas aprendizagens.

Durante a prática letiva a adoção de diferentes estilos de ensino foi uma prática constante, uma vez que ao longo deste processo, deparávamo-nos com diferentes situações. Assim, através da lecionação das aulas adquirimos competências que nos permitiram evoluir e adequar os estilos de ensino de forma a facilitar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Piéron (1996) refere que os professores em formação (estagiários) envolvem-se predominantemente em funções de organização e controlo da aula, sendo esta intervenção marcada, fundamentalmente, pelo estilo comando.

Ao longo das nossas intervenções procurámos afastar a nossa intervenção destes aspetos focalizando-nos mais sobre a aprendizagem dos alunos, podendo assim, contribuir para a sua autonomia. Desta forma, pretendíamos que os alunos assumissem um papel mais ativo na sua aprendizagem, ou seja, que os alunos fossem construtores do seu próprio conhecimento através da resolução de problemas colocados. Para tal,

torna-se fundamental que os objetivos que pretendemos alcançar sejam bem definidos, garantindo assim, um estilo de ensino mais adequado.

Como referido anteriormente, ao longo das aulas adoptámos diferentes estilos de ensino, assim o estilo de ensino mais utilizado foi o da tarefa, sendo que também foram utilizados outros estilos de ensino, tais como, a descoberta guiada (através do trabalho desenvolvido nas aulas de Acrobática e nos jogos de desequilíbrio) e comando (aulas de Dança). Relativamente à adoção de diferentes estilos de ensino, Siedentop (2008) refere que não existe um estilo melhor que o outro, no entanto, para que o estilo de ensino adoptado seja eficaz, deve proporcionar ao aluno um tempo elevado para a aprendizagem. Neste sentido, consideramos que todos os estilos de ensino podem ser adequados, dependendo das nossas intencionalidades para a sua utilização.

Aumentar o tempo útil e disponível para a prática, assim como, maximizar o tempo potencial de aprendizagem (tempo passado na tarefa) foram os propósitos ao longo da nossa intervenção. De acordo com Siedentop (1983), o docente eficaz é aquele que consegue encontrar os melhores meios para manter os alunos empenhados nas tarefas de maneira a atingir os objetivos, durante uma elevada percentagem de tempo e sem utilizar técnicas ou intervenções repressivas, negativa ou punitivas. Neste sentido, o mesmo autor refere que o professor para maximizar a sua intervenção deve ter em conta as dimensões de instrução, gestão, clima e disciplina, que estão presentes em todas as sessões de ensino.

Relativamente à instrução, Sarnadas (2011) refere que tem por âmbito “todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar informação substantiva” (p.15). Esta dimensão mostrou-se bastante importante ao longo da prática letiva, principalmente no que se refere à instrução inicial e final, e ainda com mais significado, na instrução de tarefas. Consideramos que ao longo na nossa intervenção foi necessário melhorarmos a informação transmitida aos alunos, em especial na instrução inicial. Deste modo, começamos por ter a preocupação em escolher a informação mais pertinente para transmitir aos alunos, utilizando frases chave no PA, que auxiliassem o nosso discurso. Esta estratégia foi ao encontro do que refere Sarmiento et al. (1998) ao afirmar que “o acto de comunicar não pode ser deixado ao improviso do professor, sendo importante que este planeie e ensaie (treine) as suas preleções antes de as levar à prática” (p.11).

Durante toda a nossa intervenção, o recurso ao *feedback* também foi uma das nossas preocupações, uma vez que é condição favorecedora das aprendizagens dos alunos. Neste mesmo sentido, outra das nossas preocupações foi a utilização de *feedbacks* que levassem os alunos a compreender as ações realizadas (*feedback* prescritivo), mas, esta situação numa fase inicial das nossas intervenções, não se verificou o tanto quanto era desejado, uma vez que não nos conseguimos desprender da utilização dos *feedbacks* sem conteúdo. No entanto, ao longo da prática letiva essa limitação foi-se desaparecendo gradualmente, sendo que estes mesmos resultados foram confirmados através dos resultados obtidos da análise dos *feedbacks*, na realização da tarefa assistência a aulas.

Segundo Godinho (2002) é a capacidade individual de cada aluno que faz variar o valor do *feedback*, neste sentido, procurámos que a informação transmitida não fosse demasiadamente extensa, para permitir ao aluno um melhor processamento da mesma.

Para potenciar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos considerámos importante aumentar os níveis de motivação e entusiasmo dos mesmos, assim foi prática corrente a utilização do reforço positivo, para “espicaçar” os alunos. Outro aspeto que considerámos importante foi a utilização da instrução aliada à demonstração e ao questionamento. O mesmo refere Rink (2006), afirmando que uma boa demonstração facilita a aprendizagem, neste sentido, a demonstração facilitava todo o processo organizacional da aula, permitindo diminuir o tempo das explicações e aumentar o tempo disponível para a prática. Através do questionamento pretendíamos que os alunos refletissem sobre os seus desempenhos, permitindo-os avaliar e assimilar os conteúdos abordados.

Consideramos a circulação pelo espaço de aula um factor importante para a eficácia da intervenção pedagógica, uma vez que esta permite uma intervenção mais efetiva, criando uma boa dinâmica de aula e controlando os comportamentos de desvio dos alunos. Assim, o nosso posicionamento passou, maioritariamente, pelo ocupação de um espaço que nos permitisse observar o maior número de alunos e sem estar de costas voltadas para estes.

Na grande maioria das aulas lecionadas optámos por abordar mais do que uma matéria, especialmente as que solicitam o mesmo tipo de comportamentos aos alunos, oferecendo não só uma variabilidade das condições de prática, mas também aumentando a motivação dos mesmos. Tal como refere Chen (2001) citado por Fernandes (2003), a

motivação pode ser entendida como um factor fulcral na influência dos resultados da aprendizagem.

No que se refere à matéria de Ginástica, começámos por abordar a ginástica de solo, pois foi a matéria em que os alunos denotaram maiores dificuldades, juntamente com a ginástica de aparelhos (minitrampolim). Apesar do nosso receio inicial em abordar esta matéria, no final de todas as aulas concluímos que tinha sido uma das matérias que deu-nos mais prazer, mesmo tendo em consideração as especificidades inerentes à abordagem da Ginástica. Notámos uma grande evolução nos alunos, o empenhamento motor destes foi elevado, estando constantemente em tarefa. Para isso consideramos que as estratégias, através da realização de estações, foram uma mais-valia, uma vez que permitiram um maior número de alunos a realizar as tarefas, reduzindo assim os tempos “mortos”. A nossa colocação nas estações que apresentavam um grau de dificuldade maior, também foi uma boa estratégia, uma vez que os alunos se sentiam mais confiantes para realizar as tarefas propostas. No entanto, devemos ter mais preocupações na forma como estamos nas estações, evitando estar de costas para as restantes estações e tentando ter um maior número de alunos no campo visual.

Relativamente à matéria de Atletismo, apesar de não termos ao nosso dispor as melhores condições materiais para o ensino desta matéria, abordámos várias disciplinas técnicas ao mesmo tempo, apostando novamente no trabalho por estações pois permitiu aos alunos experienciarem uma maior variedade de situações, diminuir os tempos de espera, possibilitando aos alunos permanecerem mais tempo em tarefa, rentabilizando ao máximo o tempo de aula. A maioria das escolas carece de espaços e materiais específicos para a sua abordagem (Bragada, 2000). Por isso, os professores de EF devem possuir a capacidade de criar e adaptar materiais que sirvam de recurso à aprendizagem dos alunos (Pedrosa, Pinho, De Paula & Silva, 2010; Oliveira & Santos, 2008 e Matthiesen & Calvo, 2004). Esta foi de facto uma boa estratégia pois permitiu rentabilizar as aulas e proporcionar aos alunos, a envolvência com uma maior variedade de disciplinas técnicas relacionadas com o Atletismo, uma modalidade que, de acordo com os relatos dos alunos, raramente abordaram no decorrer das aulas de EF.

As aulas de Ténis de Campo foram outras das apostas que efetuámos, pois como tínhamos ao nosso dispor redes que tinham sido requisitadas à Associação de Ténis da Madeira, decidimos abordar esta matéria no decorrer das aulas. Esta foi uma modalidade que os alunos rapidamente se “apaixonaram”, pois mostraram-se

constantemente empenhados nas aulas, revelando uma empatia com a própria modalidade. Um dos aspetos positivos que constatámos centrou-se na abordagem desta matéria por parte de outros docentes de EF da Escola, o que anteriormente não acontecia.

Quanto à matéria de Desportos de Combate uma estratégia que consideramos que deve ser destacada e que se mostrou fundamental foi o convite realizado a um Professor, externo à escola, com formação específica nesta matéria, o Professor Miguel Vieira, que se mostrou disponível a colaborar na realização de uma das aulas. Esta iniciativa foi ao encontro da ideia descrita no PNEF (3º ciclo) em que uma estratégia que os professores podem e devem recorrer é a colaboração entre professores, modo a aproveitar capacidades especiais dos próprios professores, tendo sempre em conta a maximização do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne às aulas de Voleibol, verificámos que os alunos apresentavam 2 níveis distintos, como tal nos nossos planos de aula estavam sempre contabilizados dois níveis de proficiência dos alunos, com o intuito de diferenciá-los, adaptando os conteúdos de acordo com estes mesmos níveis. Optámos pela utilização de jogos reduzidos e condicionados (preferencialmente situações de jogo 2x2 e 3x3), pois pretendíamos que desta forma, os alunos tivessem um maior contato com o objeto de jogo, potenciando as ações com sucesso, aumentando dessa forma a motivação e melhorando o nível de jogo apresentado pelos alunos.

Na formação dos grupos tínhamos também em atenção o facto de juntar os alunos mais proficientes aos menos proficientes, criando por vezes constrangimentos aos mais proficientes com o intuito de aproximar o nível de jogo entre ambos os alunos, permitindo dessa forma que todos os alunos pudessem vencer qualquer um, não havendo uma separação da turma em termos dos melhores e os piores.

Relativamente à abordagem das matérias Basquetebol, Andebol, Futsal, como estas partilham entre si um conjunto de características idênticas a todos os JDC (objeto, alvo, regulamento definido, companheiros e adversários, espaço de jogo delimitado), optámos por resolver os problemas existentes recorrendo a todas as modalidades, ou seja, numa aula em que abordamos a desmarcação por vezes chegamos a trabalhar este conteúdo recorrendo a quatro modalidades ao mesmo tempo, o que em termos motivacionais para os alunos (várias modalidades, umas que gostam mais do que outras) foi muito bom, pois notámos que o empenho dos mesmos aumentou, e estavam

constantemente empenhados na tarefa. Pudemos constatar também que os tempos de paragem eram menores e puderam experienciar a mesma situação em diferentes contextos, o que lhes proporcionou adquirir conhecimentos não só sobre os diferentes desportos, mas também a forma de aplicar os mesmos conceitos nas diferentes modalidades.

Quanto ao modelo de ensino utilizado para abordar estas matérias recorremos ao modelo de ensino dos jogos pela compreensão, *Teaching Games for Understanding* (TGfU), que segundo Bunker e Thorpe (1982) citado por Graça et al. (2003) o modelo “pretende que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades se desloque para o desenvolvimento da capacidade de jogo, subordinando o ensino da técnica à compreensão táctica do jogo” (p.5). Neste mesmo sentido, Lopes (2007) refere que o modelo representa uma metodologia centrada nas noções tácticas elementares (ex. ocupação racional do espaço) e que invoca à correcta compreensão do jogo por parte dos alunos. Assim, as situações de jogo, à qual recorremos com maior frequência foram o 4x4 e 5x5.

No que concerne à Dança procuramos abordar tipos de dança em que a sua aprendizagem se revelasse menos complexa, potenciando a participação dos alunos enquanto construtores do seu próprio conhecimento. Desse modo optámos por abordar a Aeróbica e o Merengue, que é uma dança social. Recorremos a diversas estratégias como a participação dos alunos mais perturbadores da aula e posteriormente utilizando todos os elementos da turma como modelos. Esta estratégia foi, no nosso ponto de vista, uma forma excelente de desinibir os alunos, criando um clima positivo e propício para a abordagem da Dança.

Com o propósito de usufruir de todo o espaço envolvente da Escola e de proporcionar uma modalidade com estritas ligações à natureza, abordamos a Orientação, essencialmente por ser um desporto que contribui para a formação do cidadão pois incute princípios éticos, morais e de responsabilidade, potenciando o desenvolvimento da inteligência, do estado físico e da saúde mental (Pasini & Dantas, 2003). Os alunos realizaram vários percursos, procurando os diversos pontos assinalados nos mapas concebidos por nós, contudo como a escola é, em termos de dimensões, pequena, os alunos normalmente realizavam os percursos rapidamente, o que obrigava a utilizarmos como estratégia o recurso a duas modalidades na mesma aula. Usualmente recorriámos à modalidade de Dança.

Uma das estratégias utilizada foi na mesma aula a realização da orientação (em que os alunos deveriam encontrar cada um dos pontos e voltar ao local em que se iniciou a prova), depois deveriam responder a uma questão e assim sucessivamente, deste modo conseguimos efetuar uma avaliação de conhecimentos e ao mesmo tempo realizar uma prova física, permitindo que não fôssemos obrigados a abdicar de uma aula prática. Posteriormente à realização destas duas atividades abordámos a dança. Esta foi ao nosso ver uma estratégia interessante e motivadora para os alunos e para nós enquanto docentes, pois é uma forma de realizarmos uma avaliação de conhecimentos sem comprometermos uma aula de EF, por outro lado como ponto negativo temos o facto de no momento de redigir as respostas os alunos não estarem confortáveis e de terem maiores possibilidades de copiar pelos colegas. Contudo é uma estratégia que futuramente não poderá ser descurada e que poderá ser uma forma motivante de realizarmos as avaliações escritas. Esta estratégia faria com que não desperdiçássemos aulas em que poderíamos estar trabalhando as diversas modalidades e as capacidades condicionais dos alunos, sabendo que vivemos numa sociedade cada vez mais sedentária, em que os tempos designados para a abordagem da EF na escola têm vindo a cada vez mais a ver o seu espaço de atuação diminuído.

Durante a prática letiva, particularmente, na intervenção pedagógica fomos obrigados por diversas vezes a desenvolver a capacidade de adaptação em função das adversidades que iam ocorrendo o que nos dificultou imenso a tarefa. No entanto, consideramos que são estas adversidades que foram sendo ultrapassadas conjuntamente com a orientação consistente e regular, que nos fizeram evoluir a nível das nossas intervenções, possibilitando assim uma melhor eficácia pedagógica.

### ***2.1.3 Controlo e Avaliação***

A avaliação assume um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta é a forma de verificar se os objetivos pretendidos estão ou não a ser alcançados. Segundo Sebalch et al. (2010), citado por Marques e Lima, (2011) no processo de avaliação do ensino-aprendizagem é tão importante avaliar bem o desempenho de um aluno como ensinar esse aluno, pois sem avaliação torna-se difícil compreender seu processo de aprendizagem e os efeitos positivos da prática docente.

Para melhorar o processo de ensino-aprendizagem Haydt (2003), citado por Marques e Lima, (2011) referem que a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, funcional (porque é realizado em função de objetivos planejados), orientada (porque apresenta os avanços e dificuldades dos alunos) e integral (porque deve considerar o aluno como um todo e não de forma compartimentada).

De acordo com Hoffman (2003), citado por Silva e Peric, (2009), a avaliação é uma “ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido” (p.33), ou seja, o professor deverá proporcionar aos alunos espaços de reflexão e resolução de problemas, de modo a contribuir para uma melhor aprendizagem, passando do simples “saber fazer” ao “saber o porquê de fazer”.

A avaliação deverá decorrer ao longo de todas as aulas com o objetivo de acompanhar o nível em que os alunos se encontram, tendo em conta o seu desempenho e também a sua progressão de aula para aula. É importante avaliar não somente o produto final, mas também o processo de evolução dos alunos ao longo das aulas (Marques & Lima, 2011).

Para que seja possível fazer uma avaliação coerente, precisa e objetiva do processo de ensino-aprendizagem, consideram-se três momentos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Assim, ao longo deste ponto iremos abordar cada uma delas.

### ***2.1.3.1 Avaliação Diagnóstica***

Segundo o PNEF para que os professores possam assumir as decisões de orientação e a organização mais adequada para o ensino e aprendizagem dos alunos, ou seja, proceder ao planeamento das matérias de ensino e dos objetivos a atingir, é importante que compreendam em primeiro lugar, o modo como os alunos aprendem e onde se situam em relação aos objetivos previstos pelo PNEF.

Logo, a primeira etapa no planeamento do processo ensino-aprendizagem deve passar pela avaliação diagnóstica, também denominada de avaliação inicial, dos alunos. Esta avaliação é caracterizada pela apreciação das aptidões e dificuldades apresentadas pelos alunos.

De acordo com Sant'anna (1995) citado por Silva e Peric (2009), a avaliação diagnóstica “visa determinar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detetar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem” (p.34). Deste modo, pretendemos com a avaliação diagnóstica aferir o nível inicial da prestação dos alunos, de forma a permitir um planeamento ajustado às capacidades e limitações dos mesmos.

Para a realização da avaliação diagnóstica das diferentes turmas que lecionámos, optámos por realizar dois procedimentos diferentes. Uma relacionada com os modelos de ensino por “blocos” (12º TGEI), em que a avaliação foi realizada na primeira aula aquando da lecionação das diferentes matérias. A outra mais relacionada com os modelos de ensino de aprendizagem por etapas (9º1), em que avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano letivo englobando um conjunto de matérias a serem abordadas durante o mesmo.

A opção por estes tipos de avaliações diagnóstica permitiu-nos vivenciar um conjunto de situações diferentes, possibilitando assim, compreender melhor as implicações (vantagens/desvantagens) de cada uma delas.

O PNEF (3º ciclo) aponta o começo do ano letivo como uma fase fundamental para determinar as aptidões e dificuldades dos alunos das diferentes matérias e simultaneamente para a revisão e atualização dos resultados obtidos anteriormente. Neste sentido, para a turma do 3º ciclo (9º1) a avaliação diagnóstica ocorreu em duas fases distintas. A primeira fase ocorreu durante o primeiro período, onde a nossa intervenção se baseou na abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), dando origem à UD dos JDC. Esta fase foi importante para aferir sobre as dificuldades e potencialidades apresentadas pelos alunos, assim como, detetar os alunos que necessitariam de maior ou menos acompanhamento. A segunda fase da avaliação diagnóstica ocorreu nas primeiras aulas do segundo período, dando origem às UD's Politémicas 1 e 2, onde pretendemos avaliar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos para atingir os objetivos definidos pelo PNEF, para as restantes matérias a lecionar durante o ano letivo.

Para que a avaliações diagnósticas fossem o mais minuciosa possível, ou seja, para que fosse possível identificar ao pormenor as dificuldades e potencialidades dos alunos, optámos por realizar dois momentos distintos para as avaliações. Neste sentido,

o primeiro momento, foi realizado durante a própria aula, através da observação direta e do registo do nível global da turma. O segundo momento, realizado *à posteriori*, através da observação indireta (recurso à filmagem), pretendia avaliar individualmente os alunos. Logo, tanto para uma como para outra, houve a necessidade de criar fichas de registo que facilitassem todo este processo.

Atendendo que cada uma das matérias tem a sua especificidade optámos por utilizar diferentes abordagens para a realização das avaliações diagnósticas. Deste modo, para as matérias que englobavam as habilidades abertas (ambiente constantemente alterado, sem ações planeadas antecipadamente e o resultado não depende apenas do executante), optámos que centrar a avaliação nas ações tático-técnicas. Por outro lado, para as matérias que englobavam as habilidades fechadas (caracterizadas pelas suas componentes críticas), optámos por centrar a avaliação na execução correta das componentes críticas.

Deste modo, pretendemos a partir deste ponto apresentar alguns exemplos deste tipo de avaliações diagnósticas, dando como exemplo a avaliação diagnóstica realizadas para a UD dos JDC (3º ciclo), das UD's Politemáticas (3º ciclo) e da UD de Ginástica (12º TGEI).

Para a avaliação dos JDC, optámos por realizar dois momentos distintos. Um primeiro momento para a avaliação da matéria de Voleibol e seguidamente as restantes matérias de Andebol, Basquetebol e Futebol.

Assim, para a avaliação do Voleibol foi elaborada uma ficha de registo (anexo D), de acordo com os critérios que caracterizam o nível de domínio de jogo, definidos por Mesquita (1995). Para tal, considerámos importante realizar uma situação de jogo reduzido (2x2), uma vez que esta situação promove o aumento do número de intervenções dos alunos.

Para as restantes matérias optámos por realizar a avaliação diagnóstica com base nos critérios definidos por Garganta (1994), onde se pretende classificar a relação com bola, a estruturação no espaço e a comunicação na ação. No mesmo sentido da avaliação anterior, os jogos reduzidos (5x5) foram o recurso selecionado para realizar esta avaliação.

Relativamente à avaliação diagnóstica das restantes matérias a lecionar, os alunos foram avaliados nas seguintes matérias: Ginástica (de Solo, Acrobática e de

Aparelhos), Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos), Desportos de Raquete (Badminton e Ténis de Campo), Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança), Desportos de Combate (Judo) e Atividades de Natureza (Orientação).

De acordo com os objetivos definidos pelo PNEF (3º ciclo) entendemos que algumas das matérias apresentavam níveis demasiados ambiciosos para serem atingidos pelos alunos, neste sentido, e uma vez que os alunos não se encontravam aptos nos objetivos definidos pelos programas, sentimos a necessidade de ajustar esses níveis, para que os objetivos pudessem ser atingidos.

Para esta avaliação foi elaborada uma ficha de registo onde pretendíamos identificar as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do nível de objetivos do programa, e que deveriam merecer mais atenção. Neste sentido, elaborámos um quadro (anexo E) com as principais ilações retiradas da avaliação diagnóstica. A partir desta avaliação onde identificámos as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos procedemos à elaboração das unidades politemáticas, definindo para cada uma delas os objetivos que pretendíamos que os alunos atingissem.

No que concerne à UD de Ginástica (12º TGEI), e uma vez que esta matéria é caracterizada por privilegiar a execução de habilidades fechadas, avaliámos os comportamentos dos alunos tendo em conta as componentes críticas de cada elemento gímnico proposto no PNEF. Para tal, criámos uma ficha de registo (anexo F), com as componentes críticas de cada elemento a observar, adaptado de Araújo (2005), às quais foram distribuídas uma ponderação equitativa, sendo que cada elemento foi avaliado numa escala de 20 valores.

A avaliação total das componentes de Solo, Aparelhos (minitrampolim), Figuras de par e Figuras de trios, com uma ponderação total de 20%, 20%, 30% e 30%, respetivamente, foi calculada através da média das classificações atribuídas a cada elemento gímnico. De forma a definir e facilitar este processo de atribuição de classificação aos elementos, avaliámos cada componente crítica consoante a seguinte escala: (1) Realiza com perfeição – S (valor total); (2) Realiza com imperfeição – I (valor total/2); e (3) Não realiza – N (Valor total igual a zero).

Para a avaliação diagnóstica de solo e aparelhos realizou-se um percurso gímnico, onde foram avaliados os seguintes elementos gímnicos: rolamento à

retaguarda; rolamento à frente; apoio facial invertido; apoio facial invertido de cabeça; salto de vela; salto engrupado e salto com ½ pirueta. Posteriormente, para a avaliação da acrobática, avaliou-se a formação de figuras gímnicas a pares (3 figuras) e a trios (3 figuras). Anteriormente à avaliação diagnóstica a nível motor, realizámos uma avaliação diagnóstica cognitiva, através do questionamento aos alunos sobre os conceitos de monte e desmonte das figuras, diferentes tipos de pegas e as posições dos diferentes ginastas.

Apesar de não termos referenciado anteriormente nenhum ponto sobre a avaliação diagnóstica cognitiva dos alunos, esta não foi esquecida por nós. Uma vez que a avaliação diagnóstica, de acordo com o PNFE, tem o propósito fundamental em determinar as aptidões e dificuldades dos diferentes alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, consideramos tão importante avaliar as qualidades motoras como cognitivas. Assim, em todas as matérias de ensino, os alunos realizaram uma pequena ficha de avaliação diagnóstica dos conhecimentos (anexo G) ou respondiam a um conjunto de questões efetuadas no início das aulas.

Relativamente à avaliação diagnóstica das capacidades físicas dos alunos, foi realizada através do protocolo do *Fitnessgram*, uma vez que era uma das normas definida pelo grupo de EF da escola. Considerando a avaliação diagnóstica como um momento fundamental para a recolha de informação sobre os alunos, a fim de elaborarmos todo o planeamento anual, acreditamos que o facto de termos vivenciado diferentes formas de as realizar trará benefícios para as nossas futuras intervenções enquanto docentes.

Em suma, acreditamos que o processo de avaliação diagnóstica não deve ser visto apenas como uma etapa a realizar no início do ano letivo ou no início de uma matéria de ensino, esta avaliação deve permitir regular o grau de exigência das situações adequando-as constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos, daqui resulta o processo de avaliação continua (formativa).

### ***2.1.3.2 Avaliação Formativa***

A avaliação formativa faz parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo assim utilizada durante todo o processo. A concretização prática deste tipo de avaliação assenta na observação da execução das tarefas propostas, confrontando o

aluno com o seu desempenho e os objetivos previamente traçados, procurando assim ajustar a estratégia à necessidade, contemplando o questionamento, como mais um meio de recolha de informação, avaliando os domínios psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo.

Tal como é referido no PNEF (3º ciclo) a avaliação formativa ou contínua deverá permitir regular o grau de exigência das situações, assim como dos grupos na turma, adequando-se constantemente às dificuldades e capacidades dos alunos, sem prejudicar os momentos formais de avaliação.

Segundo Rosado (1999), para a realização da avaliação formativa deve ser organizado um sistema de recolha de informação que permita anotar os vários indicadores comportamentais decorrentes nas aulas. Deste modo, elaborámos uma grelha no plano de aula onde pretendíamos avaliar o nível psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo. Este registo era realizado através da observação da execução das tarefas propostas, onde conferíamos o desempenho dos alunos com os objetivos prévios a atingir. Após esta comparação, era atribuído um nível ao aluno de acordo com a escala de valores definida. Nesta mesma grelha foi também criado um espaço onde fosse permitido avaliar os alunos nos parâmetros de assiduidade e pontualidade.

Para o sucesso deste processo pretendia-se que os professores tivessem uma grande capacidade de observação, tal como refere Sarmiento et al. (1998) a observação em contexto natural envolve alguma instabilidade, neste sentido, este processo demonstrou-se bastante exigente e complexo uma vez que a nossa capacidade de observação, enquanto professores em formação, estava em constante progressão. Deste modo, foram também importantes as indicações dos professores orientadores.

### ***2.1.3.3 Avaliação Sumativa***

A avaliação sumativa tem como principal objetivo quantificar o desenvolvimento final do aluno, analisando se os objetivos inicialmente propostos foram, ou não, cumpridos. Esta corresponde à fase de balanço das aquisições da atividade, ou seja, tem como finalidade classificar os alunos no final de um período. A avaliação incide em três domínios específicos: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio motor.

Para a avaliação das diferentes matérias recorremos aos mesmos contornos apresentados na avaliação diagnóstico, mas com o intuito de verificar se efetivamente os objetivos inicialmente definidos, foram ou não alcançados. Desta forma, optámos por utilizar as formas de jogo (adaptado e reduzido), com a utilização de torneios de modalidade para os JDC e desportos de raquetes, sendo que para a matéria de ginástica, utilizámos a sequência gímnica (9º1) e coreografia de acrobática (12º TGEI). Para avaliação da condição física voltou-se a repetir os testes do *Fitnessgram*. Para tal, foram elaboradas novas fichas de registo (anexo H e I) em função dos objetivos que pretendíamos que os alunos atingissem.

#### **2.1.3.4 Domínios de Avaliação**

De acordo com a ficha de avaliação definida pelo Conselho de Turma e posteriormente, adaptada pelo grupo de professores de EF (anexo J e K), a avaliação para as turmas lecionadas incidia em três domínios específicos: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio motor, sendo que a cada um correspondia uma ponderação diferente.

Para ambos os ciclos o domínio sócio afetivo (atitudes e valores) tinha uma ponderação de 20%, através do registo dos parâmetros responsabilidade; autonomia; intervenção e sociabilidade, onde eram avaliados os parâmetros da assiduidade e pontualidade; cumprimento de tarefas e normas; preservação dos espaços e equipamentos; capacidade de ultrapassar as dificuldades; iniciativa e crítica; intervenção adequada; respeito pela diversidade de opiniões; relacionamento com os colegas, professores e outros; a cooperação, a compreensão e a solidariedade. No entanto, dentro de cada um destes parâmetros existia diferenças na ponderação entre os ciclos.

Relativamente ao domínio cognitivo/motor e de conhecimentos, para o 3º ciclo e cursos profissionais respetivamente, apresentavam uma ponderação de 80%. Para o 3º ciclo o domínio cognitivo correspondia a uma percentagem de 20% e este domínio foi avaliado através de questões realizadas durante as aulas sobre os conteúdos explicados e realizados, trabalhos de grupo e testes teóricos. Já o domínio motor (60%), correspondia ao registo do desempenho, de acordo com os exercícios critério e/ou situações de jogo durante a leção das diferentes matérias.

Para os cursos profissionais o domínio dos conhecimentos correspondia ao registo do desempenho a nível físico como cognitivo de acordo com os exercícios critério e outras situações durante a lecionação das matérias, incluindo os trabalhos de grupo realizados pelos alunos. Dentro deste domínio, efetuámos a seguinte divisão: avaliação diagnóstica (10%); avaliação formativa (50%); avaliação sumativa (20%).

Esta foi de facto a tarefa que nos levantou mais dificuldades, não só pela própria dificuldade inerente a todo o processo de avaliação, como ainda com o facto de termos um conhecimento pouco profundo relativamente a algumas matérias de ensino, neste sentido, consideramos que apesar das estratégias utilizadas para recolher dados relativamente às prestações dos alunos terem sido importantes e o mais precisas possíveis, foi inevitável separarmo-nos de toda a subjetividade que caracteriza a avaliação.

Atendendo que cada aluno apresenta características diferentes, não devemos continuar a tratá-los da mesma forma, assim seria necessário criar um mecanismo de diferenciação da avaliação que acompanhasse a desejada diferenciação do ensino (Rosado & Silva, s/d). Esta ideia pode começar por não atribuir ponderações estanques para todos os parâmetros, uma vez que, por exemplo, poderá existir um aluno que possua uma elevada prestação nos domínios cognitivos/motores mas que apresente grandes dificuldades nos domínios sócio afetivos. Assim, como um dos nossos principais objetivos passa pela transformação do aluno, poderia ser mais pertinente atribuir a este parâmetro uma maior percentagem. Outro aspecto prende-se com o facto de estas fichas de avaliação terem um conjunto de parâmetros que nos fazem levantar algumas questões. Por exemplo, porque razão deverá ser avaliada a assiduidade no 3º ciclo se supostamente os alunos são “obrigados” a irem às aulas? Como podemos nós avaliar o parâmetro pontualidade se o toque de entrada para as aulas corresponde ao toque de saída da aula anterior (exceto nos intervalos grandes)? Estas questões fazem-nos acreditar que as fichas de avaliação apresentam um grau elevado de complexidade e não são tão objetivas o quanto deveriam ser. Neste sentido, acreditamos que a junção de alguns parâmetros teria tudo o sentido e facilitaria todo o processo de avaliação.

## **2.2 Assistência às aulas**

A assistência às aulas, tarefa a desenvolver no âmbito da prática letiva, tinha como pressuposto a elaboração de um relatório crítico, através da observação de um conjunto de aulas (mínimo de 20 observações durante o ano letivo) a diferentes colegas (sensivelmente o mesmo número de vezes a cada um). Ao longo deste ponto pretendemos apresentar as diferentes fases para a concretização desta tarefa.

### ***2.2.1 Planeamento***

Para a realização desta tarefa foi necessário compreender, em primeiro lugar, qual o significado do processo de observação. Daí que, ao recorrermos à literatura podemos constatar que são diversos os conceitos atribuídos ao processo de observação, mais concretamente ao que é observar. Neste sentido, Brito (1994) refere que observar pode ir desde o simples “olhar e ver o que se passa aqui”, até ao rigoroso estudo sistemático de comportamentos e situações, apoiado em técnicas e meios mais sofisticados.

Segundo Sarmiento (2004) o processo de observação caracteriza-se pela ação de observar, olhar com atenção, examinar e recolher informações relevantes para o que pretendemos estudar, no entanto, devemos procurar através deste processo, um sentido específico, de modo a efetuar um juízo de valor sobre o que se observa.

A observação constitui-se como um método de recolha de dados, que pretende representar um acontecimento ocorrido (Piéron, 1988; Sarmiento, 2004; Evertson & Green, 1996, citados por Pereira, 2010). Deste modo, este processo tem sido privilegiado na investigação em Educação, pois é considerado como um instrumento fundamental na análise do ensino, através do qual são registados comportamentos que indicam o que foi adquirido relativamente ao processo ensino-aprendizagem (Sarmiento, 2004).

Enquanto agente de ensino o professor deverá desenvolver um conjunto de competências que favoreçam a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Para Rosado (1997) uma dessas competências pretende-se com a capacidade de saber diagnosticar os erros, detetar as suas causas e encontrar melhores soluções para minimizá-los ou corrigi-los. É neste sentido que, Lüdke e André (1986) consideram a

observação como um meio privilegiado para a recolha de dados, sendo por isso, uma competência a ser desenvolvida pelos professores.

Segundo Reis (2011), o processo de observação às aulas e posterior discussão sobre o desempenho na mesma, constituem uma componente fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, independentemente do nível de conhecimento ou experiência dos mesmos. Assim, e de acordo com Metzler (1990) citado por Francisco (2006), a observação às aulas entre professores deverá contribuir para a melhoria das suas competências, permitindo aumentar o nível de autonomia no processo de ensino-aprendizagem ao professor observado, e aumentar as competências de análise, reflexão e compreensão do ensino ao professor observador.

Reis (2011) refere que o processo de observação deverá centrar-se na resolução de problemas concretos através da reflexão e ação sobre a prática, sendo que para isso, deverá existir uma grande colaboração entre o observador e o observado. Assim, o observador deve assumir um papel crítico, funcionando como apoio e recurso à superação das dificuldades sentidas pelo observado (Alarcão & Tavares, 2003 citado por Reis, 2011).

Para Sarmiento, Rodrigues, Varela e Guerra (1995), a observação faz parte da sequência de características do ensino (observação – interpretação – decisão), sendo por isso, um excelente meio que os professores podem utilizar para diagnosticar e, posteriormente, intervir. No mesmo sentido, Prudente (2010) refere que o processo de observação está ligado ao processo de interpretação, uma vez que, para interpretar é necessário observar, registar, recolher ou tratar os dados.

Para a realização da observação, segundo Piéron (1988) e Sarmiento (2004), existe um conjunto de passos a ter em conta, que vão desde a definição à conclusão do estudo. Segundo os mesmos autores, o primeiro passo passa por decidir o que observar e definir os comportamentos a observar (o que observar?). O segundo passo diz respeito à seleção das estratégias mais adequadas e ao estabelecimento de uma fiabilidade da observação (como observar?). Por fim, o terceiro passo diz respeito à operacionalização da observação (quando observar?) e à interpretação dos dados. Foi através da realização destes passos que procurámos desenvolver a nossa tarefa da assistência às aulas.

Relativamente ao como observar, constatamos ao longo da literatura, que existe um variado conjunto de tipos e técnicas de observação definidos por diversos autores.

Os tipos de observação que predominam na literatura são a observação direta e indireta. Neste sentido, Sarmento et al. (1998) refere que a observação direta consiste na recolha de informações pelo observador, cujo instrumento de observação é construído a partir de indicadores pertinentes e que denominam os comportamentos a observar, num determinado momento e numa determinada situação. Os mesmos autores referem ainda que este tipo de observação é mais subjetiva, uma vez que, os acontecimentos são registados *in loco*, podendo inclusive ser interpretados de diferentes formas, de observador para observador.

Na observação indireta, Sarmento et al. (1998) refere que o observador efetua a recolha de informações, com incidência nos comportamentos, nos indivíduos e/ou nos grupos, a partir de dados já existentes, sendo portanto, considerada uma observação mais objetiva, uma vez que o observador tem a possibilidade de rever os acontecimentos. Para tal, este tipo de observação é, normalmente, constituída por duas etapas, sendo estas, a filmagem e o registo.

Para observar é necessário “assumir” uma técnica que permita alcançar os objetivos que pretendemos, deste modo, Petrica (2003) refere que o professor tem à sua disposição:

Sistemas de observação dos mais gerais e, por isso, adaptáveis a qualquer área disciplinar, aos mais específicos, que nos possibilitam a análise dos mais pequenos pormenores, específicos ao estudo do ensino de uma determinada disciplina, dum determinado tema e até, de uma determinada componente programática, ou a análise de uma competência, habilidade ou destreza de ensino particular. (p.101)

Consideramos que os sistemas de observação constituem-se como um instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, através destes podemos identificar diversos tipos de comportamentos dos professores e dos alunos, assim como, alguns aspetos que são considerados como indicadores de um ensino eficaz, tais como, o *feedback* pedagógico, o tempo empenhamento motor, a qualidade de informação (Sarmento et al., 1998).

Todas as técnicas, tipos e sistemas de observação deverão ser vistas como um auxílio ao professor para a maximização do processo de ensino-aprendizagem, mas para tal, é necessário ter sempre em conta os objetivos que pretendemos atingir.

Com a realização desta tarefa tínhamos a intencionalidade de desenvolver a capacidade pedagógica de cada um dos estagiários, assim como, a capacidade de reflexão individual e em conjunto, debatendo estratégias e levantando sugestões de uma forma consciente. Deste modo, tínhamos como objetivos: (1) fornecer aos professores observados uma imagem das suas prestações relativamente aos factores que determinam a eficácia pedagógica, possibilitando-os de obter dados relativos ao seu comportamento de ensino; (2) recolher informação que conduza à elaboração de novas estratégias para rentabilizar a sua prestação; (3) observar os professores estagiários, recolhendo informações que contribuíssem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e (4) comparar os professores nos diferentes sistemas: comportamento do professor, *feedback* pedagógico e análise do tempo de sessão.

### **2.2.2 Realização**

Para a realização desta tarefa foram observadas um total de 21 aulas, distribuídas equitativamente entre os professores estagiários (anexo L). Para a recolha de dados utilizámos os sistemas de observação etnográfica; Análise do Tempo da Sessão (SOATS); do Comportamento do Professor (SOCP); do *Feedback* (SOFB) e Escala de Apreciação para Supervisão de Sessões de Educação Física e Desporto (EASSED).

Numa primeira fase, foram observadas um conjunto de aulas, através da observação etnográfica (registo dos aspetos que considerámos pertinentes), onde procuramos dar resposta às questões fundamentais para a realização da observação, de acordo com Piéron (1988) e Sarmiento (2004). Após a identificação dos aspetos que consideramos importantes observar ao longo das aulas, optámos por utilizar uma adaptação da ficha EASSED (anexo M), adaptada de Sarmiento et al. (1998). Apesar da ficha de registo não ter seguido os passos necessários à sua validação enquanto instrumento científico, foi efetuado pré-testes ao instrumento com objetivo de protocolar e “afinar” o mesmo. Uma vez que a ficha EASSED apresentava um conjunto vasto de categorias, verificámos que o seu registo não era muito rentável, uma vez que essas categorias poderiam ocorrer num curto espaço de tempo, ou até mesmo, em simultâneo.

Segundo Reis (2011), a observação poderá ser particularmente reveladora quando nos centramos num número restrito de aspetos a observar, uma vez que, a

focagem num elevado número de aspetos acaba por ser pouco elucidativa. Deste modo, optámos por dividir a ficha em três partes (inicial, fundamental e final), observando um conjunto mais restrito de categorias em cada aula.

Sendo que pretendíamos analisar mais detalhadamente alguns dos aspetos que tínhamos considerado relevantes durante as primeiras observações, mais especificamente, o comportamento do professor, os *feedbacks* e a análise do tempo, optámos por complementar a nossa tarefa de observação, incluindo outros sistemas mais específicos, sendo estes o SOATS, SOCP e SOFB (adaptados de Sarmiento et al., 1998).

É ainda de referir que anteriormente a cada aula, o professor a ser observado disponibilizava o plano da mesma, de modo a podermos confrontar a informação recolhida com o planeamento efetuado. Neste sentido, após cada aula observada, procuramos realizar uma discussão pós-observação entre o professor cooperante, o professor observado e o professor observador, com o intuito de analisar as ocorrências registadas e apresentar possíveis estratégias para cada situação em particular.

Posteriormente, para a análise estatística dos dados recolhidos, foi elaborada uma base de dados (*Microsoft Excel*), contemplando todas as grelhas de registo utilizadas, assim como, os gráficos com a apresentação dos resultados.

### **2.2.3 Controlo e avaliação**

A literatura é unânime em aceitar que o processo de observação é um excelente meio para a aquisição/melhoria de competências fundamentais na intervenção pedagógica dos professores (Reis 2011; Martins 2011). Deste modo, consideramos que a realização desta tarefa foi uma mais-valia no desenvolvimento dessas competências.

Acreditamos que as observações às aulas contribuíram positivamente para a capacidade de reflexão e auto e hetero-avaliação das intervenções dos professores estagiários, possibilitando-os de uma melhor gestão do processo ensino-aprendizagem.

Para tal afirmação, suportamo-nos nos resultados obtidos através dos sistemas de observação, onde destacamos positivamente o facto de ser ter verificado, resultados mais altos nas últimas aulas a serem observadas, o que consideramos estar relacionados com o facto dos professores refletirem (pós-observação) sobre a sua atuação na aula, sendo possível melhorar as suas atuações pedagógicas nas aulas seguintes. Assim, e de

acordo com Watson-davies (2009) citado por Reis, (2011) a observação e a reflexão devem promover a melhoria das competências do professor, assim como, encorajar o mesmo a inovar, através da adopção de novas abordagens, metodologias ou atividades.

Torna-se importante referir que a colaboração do professor cooperante durante o processo de observação foi de extrema importância, uma vez que este levantava um conjunto de questões sobre as nossas práticas pedagógicas, que nos “obrigava” a refletir ainda mais sobre a nossa atuação. No entanto, consideramos que também teria sido benéfico para nós estagiários, observar aulas lecionadas pelos professores cooperantes, com o propósito de recolher dados que pudéssemos comparar entre as práticas pedagógica destes, que são mais experientes, e as nossas, iniciantes.

Esta situação referida anteriormente (observação do estagiário ao professor cooperante) é uma possibilidade apresentada pelas linhas programáticas das atividades de avaliação do mestrado, no entanto, não foi possível de a concretizar uma vez que foram os estagiários que começaram o ano letivo a lecionar.

Consideramos que a escolha dos instrumentos de recolha de dados deverá depender das nossas intencionalidades e recursos disponíveis. Neste sentido, segundo Reis (2011):

O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes. (p.25)

Deste modo, consideramos que os instrumentos utilizados nas diferentes observações foram ao encontro dos nossos objetivos, permitindo-nos retirar importantes ilações sobre as práticas pedagógicas dos professores observados.

A existência de um conjunto de técnicas, tipos e sistemas de observação com mais ou menos objetividade, faz-nos considerar que não existem métodos mais eficazes. Assim, a utilização dos diferentes sistemas de observação também nos fez levar algumas questões relativamente ao custo/benefício deste tipo de observações. Será que estes sistemas têm uma fraca “rentabilidade”? Por exemplo, o SOFB, que procura através do registo de ocorrência, quantificar a forma, direção, objetivo e afetividade dos

*feedbacks* transmitidos pelo professor, poderá levantar algumas questões relativas à “qualidade” dos *feedbacks*.

Relativamente a este assunto, Rosado (1997) refere que a informação de retorno (*feedbacks*) é importante para que os alunos tenham percepção das suas ações, para tal, devemos ter a preocupação de fornecer aos alunos uma informação com qualidade e acima de tudo, apropriada e específica. Neste sentido, consideramos que apesar das categorias analisadas limitarem a “qualidade” dos *feedbacks*, ou seja, se os *feedbacks* transmitidos foram ou não apropriados, não deixa de ser importante analisá-las, para compreender melhor o perfil de atuação dos professores. Mais uma vez, importa referir que a utilização dos diferentes sistemas de observação deve, acima de tudo, corresponder aos nossos objetivos/intencionalidades.

A utilização dos sistemas de observação (comportamento do professor, análise do tempo e *feedback*), permitiu-nos comparar os nossos resultados com valores de referência apresentados no estudo de Piéron (1982) citado por Piéron (1988), no entanto, consideramos que essa comparação poderá ter sido uma das limitações evidenciadas nesta tarefa, uma vez que poderão ser levantadas questões de viabilidade, mais concretamente, na adequação dos mesmos aos dias de hoje.

Importa também ressaltar que apesar desta tarefa apenas contemplar 21 observações, muitas outras observações foram realizadas, por vezes sem a utilização de qualquer instrumento de registo, mas com o mesmo objetivo (maximizar as nossas competências para a prática pedagógica e refletir, posteriormente, com o professor observado sobre a sua intervenção). O mesmo refere Reis (2011), afirmando que não devemos considerar inúteis as aulas observadas, uma vez que estas proporcionam informações valiosas sobre as competências profissionais dos professores observados, assim como, as suas conceções relativamente ao ensino e à aprendizagem.

Este processo é um processo que poderá ter continuidade no nosso futuro profissional, solicitando a assistência de um colega do grupo de EF, para auxiliar na deteção de alguma situação que venhamos a considerar problemática. Assim, estamos convictos que esta tarefa permitiu que desenvolvêssemos as nossas competências no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se útil não só para nós professor como também para os alunos, uma vez que permitiu a adoção de procedimentos que favoreceram o processo de aprendizagem.

### **3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar**

Esta atividade teve como pressuposto ultrapassar o espaço restrito relativamente às aulas de EF, promovendo a interação entre toda a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários). Neste sentido, criou-se um evento caracterizado por um conjunto de atividades desportivas, artísticas e de conhecimentos dos alunos, o qual denominámos de “I Olimpíadas Brazão de Castro”.

#### **3.1 Planeamento**

A escola é um local privilegiado para o desenvolvimento das relações e interações sociais entre os diferentes agentes do processo ensino-aprendizagem (Arana, 2010). Neste sentido, e de acordo com Azevedo (2010), é importante promover uma aproximação entre os elementos da comunidade escolar para que os alunos possam usufruir de uma melhor integração.

Tendo em consideração o PEE da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, procurámos ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores do mesmo, tais 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.

Assim, esta tarefa tinha como objetivo desenvolver um conjunto de atividades que levassem à participação e interação de toda a comunidade escolar, sensibilizando-os para a criação de hábitos de vida saudáveis e para o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico. Também era nosso propósito, promover o espírito de equipa, a cooperação e a ajuda mútua, uma vez que, consideramos serem competências que poderão beneficiar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização desta atividade foi necessário, em primeiro lugar, definir um conjunto de tarefas a desenvolver para a concretização da mesma. Para tal, realizámos uma reunião entre os estagiários onde ficaram definidas todas as atividades, assim como, os objetivos e materiais necessários para a sua realização. Nesta, foi elaborado um cronograma de tarefas a realizar (anexo N) onde foram atribuídas diferentes funções a

cada estagiário para a rentabilização de todo o tempo disponibilizado para a preparação da atividade.

Desta forma a atividade realizou-se na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no dia 22 de março de 2012, das 14h00 às 18h00.

#### **3.2 Realização**

Uma atividade desta dimensão pressupõe a preparação de diversas questões de cariz organizativo e formal com a devida antecedência, tais como, o processo de divulgação e solicitação de apoios, quando considerado necessário. Neste sentido, foi necessário efetuar um contato interno com os orientadores e, posteriormente, com o Conselho Executivo, o qual permitiu que fosse iniciado todo o processo de divulgação da atividade, através da fixação de cartazes (anexo O) com as principais informações sobre a atividade, colocação do evento nas redes sociais e pela circulação interna, através do livro de ponto.

Para a realização das inscrições foram elaboradas fichas, às quais os alunos podiam aceder pelo site oficial da escola ou através dos respetivos professores de EF. Foram estabelecidas datas para a entrega das inscrições, a fim de facilitar a elaboração dos quadros competitivos.

Atendendo o número de atividades definidas, foi necessário a utilização de 3 espaços distintos, o Polidesportivo, o Ginásio e a Sala Multidisciplinar. As atividades foram divididas em estações para permitir o desenrolar simultâneo das mesmas. Uma das principais preocupações nesta atividade foi o diminuir ao máximo os tempos de espera das equipas nas estações, para tal, criámos um sistema de rotatividade por tempo (40 minutos), onde em cada um dos três espaços estariam o mesmo número de equipas.

Aquando da definição das atividade também foi elaborado o regulamento das mesmas (anexo P), deste modo, as atividades propostas aos participantes foram as seguintes: jogo das andas com resolução de sopa de letras (Reis de Portugal); passar o rio com resolução de um problema matemático; tiro ao alvo (latas) com resolução de palavras cruzadas (capitais); estafeta de skate com o jogo das argolas; vestir o professor/funcionário; corrida de sacas; chuto ao alvo (futebol); exercício de dinâmica de grupo (criação de frases de prevenção a comportamentos de risco); jogo das músicas

e jogo da mímica. Também foi solicitada a colaboração dos elementos do Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais (ISAS – SRAS) para a efetuar uma estação de prevenção de comportamentos de risco, apelando aos estilos de vida saudáveis.

Com estas atividades pretendíamos criar uma dinâmica de grupo através do trabalho de equipa, e uma ligação entre diversas áreas disciplinares (multidisciplinarietà), mais concretamente entre, a EF através da destreza geral, a Matemática com os problemas matemáticos, a História e Geografia através dos Reis de Portugal e Capitais e, por fim, a Música e Teatro com os sons e Mímica, respetivamente.

A maioria dos jogos estava relacionada com o tempo de realização das tarefas propostas, exceto o jogo do chuto ao alvo, sendo que a classificação das equipas foi apurada através da contabilização dos pontos, em função do tempo obtido em cada um dos jogos.

De modo a facilitar a organização e rotatividade das equipas pelas estações foi elaborado um circuito (planta da atividade) com a identificação dos jogos e do espaço onde os mesmos se realizavam. Cada equipa recebeu no início da atividade um boletim de equipa onde constava uma tabela para os registos dos pontos da equipa em cada um dos jogos, as regras de todos os jogos, assim como, o mapa de rotatividade das estações.

Sendo um dos objetivos da atividade, integrar a comunidade escolar, as equipas tinham de ser constituídas por 6 elementos, tendo obrigatoriamente de incluir um professor ou funcionário. Neste sentido, em todos os jogos era solicitada a participação dos 6 elementos, promovendo assim, o espírito de equipa e entreajuda. O jogo de dinâmica de grupo, ou seja, a construção de um mural com frases alusivas à prevenção de comportamentos de risco e manutenção de hábitos de vida saudáveis, teve uma componente de experimentação, não sendo contabilizado para efeitos de classificação.

Para todas as atividades foram criadas questões e problemas de acordo com o ciclo de ensino, ou seja, cada equipa resolveu as diferentes situações em funções do seu nível de escolaridade. Para a concretização de algumas atividades recorreremos a algumas instituições exteriores à escola, a fim de serem facultados materiais indispensáveis para a realização das mesmas. Para dinamizar as diferentes atividades, cada um dos estagiários ficou responsável por uma estação, sendo que um dos estagiários ficou

responsável pela gestão a nível macro da atividade, ou seja, pelo secretariado e controlo das várias estações.

A montagem dos materiais das diferentes atividades foi realizada previamente a fim de permitir iniciar à hora prevista. Para além de todas as estações, foi também montado o sistema de som, com a ajuda dos professores da sala multidisciplinar. Através do apoio solicitado a várias empresas conseguiu-se reunir um conjunto de prémios que foram entregues às quatro equipas melhor classificadas. Neste sentido, a primeira classificada recebeu viagens na Nau Santa Maria, à segunda classificada foram oferecidas viagens no Teleférico Funchal-Monte-Funchal, à terceira e quarta equipa foram oferecidas menus kebab e entradas no Parque Temático da Madeira, respetivamente. Foi ainda sorteado, entre todos os participantes na atividade, uma viagem ao Porto Santo, oferecida pela Porto Santo Line. Os apoios solicitados também permitiram criar um momento de convívio no final da atividade, através dos géneros alimentícios fornecidos pela padaria Ravioli e Super São Roque.

#### **3.3 Controlo e Avaliação**

Consideramos que este tipo de atividades onde são incluídos os “Jogos Tradicionais” ou atividade lúdicas, são uma mais-valia na formação dos alunos, durante o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, Guedes (2005), citado por Coimbra (2007) refere que os jogos tradicionais, jogos lúdicos e as brincadeiras são como que um espelho que reflecte uma civilização, uma vez que são praticados em todo o mundo e desde há séculos, logo são determinados pela herança do passado. Deste modo, uma vez que um dos objetivos era promover um conjunto de atividade que envolvessem toda a comunidade escolar, consideramos que a utilização desses jogos foram um excelente meio de interação entre os diferentes agentes da comunidade escolar. Além disso, este tipo de jogos podem ter uma elevada função pedagógica (Coimbra, 2007), sendo também um instrumento fundamental para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas das crianças e jovens (Friedmann, 1995, citado por Coimbra, 2007).

Consideramos também que foi bastante positivo o facto de termos possibilitado uma interdisciplinaridade através das atividades. Assim, os alunos não só puderam desenvolver as suas capacidades físicas-motoras e sócio-afetivas, como as cognitivas.

Para tal, foi necessário uma interação entre os professores de diferentes disciplinas, com o intuito de desenvolvermos atividades apropriadas ao nível dos alunos.

Para promover a interação entre os diferentes agentes da comunidade escolar, uma das primeiras estratégias adotadas foi a definição das equipas, sendo estas constituídas por 6 elementos, dos quais um elemento teria necessariamente de ser um professor ou um funcionário. No mesmo sentido, optámos também por definir que todos os participantes teriam que realizar as atividades, permitindo assim uma participação ativa dos mesmos. Consideramos que a ficha de inscrição *online* constitui de forma inegável uma mais-valia. Para além de ter facilitado todo o processo de inscrição permitiu que ficássemos com toda a informação arquivada.

A rotatividade criada para a organização das equipas mostrou-se bastante positiva, uma vez que permitiu que todas as equipas estivessem simultaneamente em atividade e facilitou a mobilidade das equipas pelos espaços e estações definidas, uma vez que estes tinham uma ordem para a realização dos jogos.

Consideramos que a distribuição de tarefas facilitou todo o processo organizativo, no entanto, um aspeto menos positivo desta, foi o facto de ter impossibilitado que os professores de uma estação conseguissem saber, muitas das vezes, o que se estava a passar nas outras estações.

Por fim, consideramos que atingimos os objetivos a que nos propusemos, uma vez que as atividades permitiram a integração de toda a comunidade escolar, como podemos observar através das equipas, que possuíam um professor ou funcionário. Outro aspecto que reforça esta ideia foi o facto de muitos professores e alunos, assim como, alguns elementos do Conselho Executivo, nomeadamente o Presidente, terem optado por assistir à atividade.

A realização desta tarefa contribui claramente para a nossa formação enquanto docente, mas consideramos que contribui ainda mais, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, proporcionado portanto, momentos de excelência para a formação dos mesmos.

## **4. Atividades de Integração no Meio**

As atividades de integração no meio encontram-se divididas em duas tarefas distintas. As atividades no âmbito da direção de turma, nas quais estão incluídas a caracterização da turma e o estudo de caso, e a ação de extensão curricular.

### **4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma**

#### ***4.1.1 Caracterização da Turma***

A caracterização da turma consiste na recolha de informações sobre cada aluno, pertencente a uma determinada turma, que permitirá compreender alguns dos seus comportamentos. Esta tarefa facilita a elaboração de um conjunto de estratégias, por parte dos docentes, que permite agir corretamente sobre os alunos, facilitando a sua integração do ambiente escolar.

Com a realização desta tarefa, pretendíamos caracterizar a turma do 9º 1, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

##### ***4.1.1.1 Planeamento***

O início do ano letivo traz-nos a nós estagiários e, em geral, a muitos dos docentes, o completo desconhecimento das características da turma com que se vai trabalhar, dificultando por vezes a nossa intervenção inicial e obrigando-nos a criar rapidamente estratégias e metodologias que levem a um melhor conhecimento das características globais (da turma) e individuais (de cada um dos elementos da turma).

Segundo Roldão (1995), cabe ao Diretor de Turma (DT), no início de cada ano letivo, realizar a caracterização da turma fornecendo as informações que considera pertinentes ao Conselho de Turma (CT). Por outro lado, Carvalho e Diogo (1994) referem que essa caracterização deve partir do CT, ou seja, cabe a todos os professores apresentarem em conjunto as características da turma, possibilitando-os de complementar as informações recolhidas.

De acordo com Miranda (2008), cabe ao docente investigar e conhecer mais particularmente o seu aluno, neste sentido, só conhecendo o seu ambiente sociocultural,

pedagógico e as próprias características dos alunos, os docentes podem elaborar documentos e estratégias orientadoras das suas práticas pedagógicas, adequadas com as reais necessidades dos alunos, podendo assim, desenvolver eficazmente as suas metodologias didático-pedagógicas.

O desenvolvimento destas metodologias e estratégias, assim como, o estabelecimento de objetivos deve ter sempre em consideração o aluno. Para a concretização dos objetivos devemos ter a consciência que cada aluno tem capacidades, necessidades e características diferenciadas, necessitando assim, de uma intervenção específica e individualizada.

Consideramos que a caracterização da turma possibilita o professor de construir um conhecimento mais profundo das características individuais de cada aluno, constituindo assim, um documento com linhas orientadoras para a sua intervenção, assim como, a organização das metodologias didático-pedagógicas mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Esta tarefa tinha como principais objetivos, completar a informação recolhida através da ficha individual do aluno e do inquérito ao aluno elaborado pelo DT; fornecer, aos docentes da turma, um conjunto de informações acerca das características gerais e individuais da turma e dos alunos; obter informações que possam facilitar a escolha de metodologias didático-pedagógicas e a montagem de estratégias de intervenção eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e identificar possíveis problemas e potencialidades que a turma apresente. Para tal, pretendemos identificar os alunos, caracterizando-os; recolher informações sobre o meio sociocultural dos alunos; identificar a vida escolar dos alunos e conhecer as motivações dos alunos para frequentar a escola, quais os hábitos de estudo e as perspetivas futuras; identificar a vida extraescolar e conhecer um pouco melhor o agregado familiar de cada aluno e identificar os estilos de vida saudável de cada aluno.

##### *4.1.1.2 Realização*

A turma a caracterizar era composta por 21 alunos do 9º ano de escolaridade da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, sendo que 9 elementos eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades entre os 13 e 17 anos.

Para a realização desta tarefa foi necessário elaborar um questionário (anexo P) para a recolha dos dados que pretendíamos. Deste modo, efetuámos uma pesquisa dos questionários aplicados na escola em anos anteriores, de modo a tentarmos obter o mínimo de informação repetida e o máximo de informações pertinentes e úteis para o CT do respetivo ano.

A escolha pela utilização de um questionário, justificou-se pelo facto deste permitir concretizar a recolha de informação num período de tempo exequível. Para tal, o questionário foi constituído por um conjunto de perguntas fechadas e escolha múltipla. As questões fechadas permitem reduzidas opções de resposta, permitindo uma análise facilitada das respostas dadas, sendo muitas vezes possível levar a um tratamento quantitativo (Bogdan & Biklen, 1994 citado por Martins, 2006).

O questionário foi constituído por três itens, no item “Vida Escolar”, procurámos conhecer os alunos sobre diversos aspetos relacionados com a vida escolar destes, como por exemplo, as razões pelas quais frequentam a escola até aos aspetos considerados mais importantes para que atinjam o sucesso escolar. Nos itens “Vida Extraescolar” e “Vida Saudável”, pretendemos saber se existia algum tipo de acompanhamento por parte dos encarregados de educação, o conhecimento dos alunos sobre o seu estilo de vida, nomeadamente, se adotavam um estilo de vida saudável. Neste último item também foram utilizados os resultados dos testes de *Fitnessgram*.

Ao utilizarmos todos estes indicadores pretendíamos recolher um conjunto de dados, que fossem pertinentes no processo de ensino-aprendizagem, de forma a conseguirmos alcançar os objetivos pretendidos. Para que o questionário fosse validado, aplicámos o mesmo a quatro alunos, de modo aleatório, num dos intervalos das aulas. Através desta aplicação conseguimos detetar alguns erros no respetivo questionário, que foram corrigidos de modo a facilitar o seu preenchimento.

Para o preenchimento do questionário foi explicado aos alunos a forma correta de o fazer, bem como os objetivos pretendidos com o mesmo, assegurando a confidencialidade inerente a todo o processo. Cada aluno preencheu o questionário individualmente.

O questionário foi aplicado aos alunos, no início da aula de EF, no entanto, tentámos aplicá-lo num horário que não interferisse com as aulas dos alunos, porém não houve condições para tal.

Para o tratamento dos dados utilizámos a estatística descritiva das frequências para todas as variáveis em estudo, recorrendo ao programa informático *Microsoft Office Excel 2007*.

Após a análise das informações obtidas através do questionário, da ficha do aluno, dos testes *Fitnessgram* e das observações de alguns comportamentos ocorridos durante as aulas de EF, realizámos uma apresentação ao CT. Tentámos acima de tudo, ser claros e concisos, apresentando apenas os aspetos que considerámos relevantes para a ajudar na elaboração de estratégias e metodologia por parte do grupo docente desta turma.

##### *4.1.1.3 Controlo e Avaliação*

Através dos resultados obtidos, verificámos que a maioria dos alunos frequenta a escola à 5 ou mais anos, o que a nosso ver, já estão bastante adaptados as características e condicionantes que a escola oferece. Os alunos vêm a frequência na escola como algo necessário para preparar o futuro mas, por outro lado, não referiram se pretendem continuar a estudar para além do 9º ano.

Quando confrontados com a opinião sobre a escola a maioria dos alunos afirmou gostar da escola, sendo que esse contentamento justifica-se, essencialmente, pelo convívio com os colegas. Por outro lado, alguns alunos apontaram os espaços e as instalações para não gostarem da escola. Este assunto é um pouco delicado, pois de facto a escola não apresenta muitas alternativas em relação aos espaços de convívio para os alunos, especialmente no que toca à EF, os recursos materiais e espaciais são bastantes limitados.

Um aspeto bastante positivo para o processo de aprendizagem dos alunos foi o facto de todos eles terem mencionado que gostam da turma, ou seja, mesmo que por vezes possa haver comportamentos desviantes, desadequados ou menos apropriados, na sala de aula, os alunos sentem-se bem no grupo.

No que diz respeito às disciplinas preferidas a EF e Visual foram as mais mencionadas onde alegam o gosto pela matéria e as aulas interessantes. Por outro lado, Matemática e Língua Portuguesa foram as menos referidas, onde mencionaram que a matéria é mais difícil e têm mais dificuldades.

Como principais motivos para sentirem dificuldades nas matérias abordadas nas aulas os alunos referiram a rapidez com que os assuntos são tratados e a dificuldade de compreender a sua explicação. No que respeita às aulas que os alunos mais gostam, a maioria dos alunos referiu que prefere aquelas em que existem trabalhos de grupo, isto poderá indicar-nos a importância que os alunos atribuem à interatividade com os colegas. Concluímos que os alunos preferem aulas em que existam atividades dinâmicas e interactivas nas quais possam opinar e trocar ideias com o professor e com os colegas. Neste sentido, uma das estratégias que os professores poderão utilizar para estimular a participação e empenho dos alunos é o trabalho a pares.

A utilização do computador foi referida com a mais pretendida para conversar e navegar na internet do que propriamente para auxiliar nos estudos. Em relação aos hábitos de estudo, alguns alunos apontaram para menos de 3 dias por semana e outros apenas para as vésperas dos testes. Apesar disso, a maioria referiu que estuda menos de duas horas por semana e que preferem estudar sozinho, em casa no quarto ou na sala e à tarde. Na questão quais as principais razões para obter sucesso escolar, foi referido que para que isso seja possível acontecer deverão, estudar com antecedência, tirar todas as dúvidas e dormir bem.

Em relação à vida extraescolar dos alunos, mais especificamente em relação ao agregado familiar, concluímos que a maioria dos pais tem como habilitação literária o 1º ou 2º ciclo do ensino básico. A maioria das mães são empregadas domésticas, o que nos leva a supor, que também são as mães que mais apoiam e incentivam os alunos nos estudos. No que diz respeito ao contato e diálogo com familiares diariamente, a maioria dos alunos refere que o faz com a mãe, pai ou irmão. Os assuntos mais abordados são os interesses e gosto e os problemas pessoais. Neste último assunto os alunos também recorrem aos amigos para desabafar.

Relativamente ao capítulo da amizade, verificámos que os alunos sentem que têm muitos amigos, sendo que as características que os alunos consideram mais importantes num amigo são e simpatia e confiança. Por sua vez, o que os alunos acham que os amigos pensam sobre eles, vai ao encontro das características anteriores, simpatia e diversão.

Nos tempos livres os alunos referiram preferir ouvir música, estar ao computador e praticar desporto (os que mencionaram esta atividade são todos federados). Normalmente demoram até 15 minutos para se deslocarem de casa à escola.

No campo da saúde 4 alunos referiram sofrer de asma, sendo que 3 referiram que isso prejudica o desempenho diário. Relativamente a problemas áudio-visuais apenas 2 alunos referiram problemas de visão.

No que diz respeito à alimentação constatámos que a maioria toma 4 refeições diárias e maioritariamente em casa, isto deve-se ao facto de estes morarem relativamente perto da escola.

Quanto aos hábitos de vida saudáveis, mais concretamente aos vícios, a maioria dos alunos referiu que já experimentou a fumar ou a beber bebidas alcoólicas mas não o fazem com regularidade (apenas 2 alunos mencionaram que continuam a fumar).

A realização dos testes do *Fitnessgram* mostrou que maioria dos alunos encontra-se na zona saudável, havendo alguns alunos a precisar de melhorar, especialmente no índice de massa corporal (IMC) e na flexão de braços e força abdominal.

Consideramos que a elaboração desta tarefa permitiu-nos recolher informações pertinentes para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de atividades, estratégias e metodologias que vão ao encontro das motivações, necessidades e interesses dos alunos.

Acreditamos que pelo simples facto de sermos humanos, encontramos-nos num processo contínuo de transformações, neste sentido, não devemos estagnar na nossa recolha de informações sobre a turma, uma vez que ao longo do ano, os alunos vão modificando os seus comportamentos, tornando assim, a caracterização da turma um processo dinâmico e contínuo.

Ao longo deste processo optámos por não aplicar o teste sociométrico, porque considerámos que na nossa disciplina possuímos outras estratégias que podemos utilizar para compreender as relações interpessoais dos alunos. Neste sentido, na fase inicial, em que não tínhamos identificado as relações estabelecidas pelos alunos, optámos por realizar nas aulas algumas tarefas que levassem à formação de equipas pelos alunos. Assim, através da observação destas tarefas, foi possível começar a relacionar as diferentes relações existentes entre os alunos. No entanto, consideramos que no papel de DT poderia ter sido pertinente a sua utilização para compreender melhor as relações interpessoais dos alunos, e até mesmo, confrontar com as conclusões retiradas das observações aulas.

Importa salvaguardar que alguns professores pediram que lhes fosse fornecida toda a documentação produzida sobre a caracterização da turma, a fim de ser consultada ao pormenor. Como foi referido ao longo deste ponto, esta tarefa foi importante para recolher um conjunto de informações que permite traçar estratégias tendo em vista uma melhor atuação pedagógica por parte do professor. Neste sentido, é importante referir que foi através deste estudo que detetámos e definimos a problemática a desenvolver para o Estudo de Caso.

Por fim, acreditamos que esta caracterização proporcionou a recolha de um conjunto de informações pertinentes sobre os alunos, contribuindo para uma maior compreensão das condutas dos alunos, facilitando aos vários docentes, a definição e aplicação de estratégias mais apropriadas às mesmas.

#### ***4.1.2 Estudo de Caso***

O estudo de caso é considerado como uma das estratégias mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” (Coutinho & Chaves, 2002). Este consiste em compreender, explorar ou descrever algum acontecimento ou “caso” que foi identificado em determinado contexto.

Para a elaboração desta tarefa definimos como “caso” os níveis de aptidão física muscular dos alunos da turma 1 do 9º ano da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, uma vez que este, na sua maioria apresentaram valores a abaixo da zona saudável de aptidão física (ZSAF), aquando da realização dos testes do *Fitnessgram*. Ao longo deste ponto pretendemos apresentar as diferentes fases para a concretização desta tarefa.

##### ***4.1.2.1 Planeamento***

O estudo caso é definido ao longo da literatura como “algo” que se pretende compreender. Neste sentido, Fidel (1992) citado por Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira e Pinto (2008) refere que um estudo de caso tem como objetivo compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado. No mesmo sentido, Ponte (1994) citado por Ponte (2006) refere o “estudo de caso” como uma investigação particular que se centra numa situação específica que se

supõe ser única ou especial, contribuindo para a compreensão global da situação de interesse.

De acordo com Araújo et al. (2008), o “estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores” (p.4). Os mesmos autores referem que essa investigação constitui um modo interessante para a prática docente.

Segundo Yin (1994), citado por Araújo et al. (2008), o “estudo de caso” define-se com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos, desta forma, o principal objetivo é explorar, descrever ou explicar determinada situação. Deste modo, Coutinho e Chaves (2002), referem que “quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação” (p.223).

O professor é o principal responsável por investigar e conhecer melhor as particularidades dos alunos (Miranda, 2008), é portanto determinante, que este seja capaz de identificar as potencialidade e dificuldades dos mesmos. Neste pressuposto, é necessário no início de cada ano letivo realizar um processo que nos permita identificar essas mesmas características.

De acordo com o PNEF uma das finalidades de EF é a melhoria da aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento dos alunos (Jacinto et al., 2001). Para isso, torna-se importante o conhecimento prévio dos níveis de aptidão física dos alunos e das suas carências, com o intuito de podermos estabelecer programas de promoção e desenvolvimento da atividade física.

Os valores de referência, para cada uma das capacidades motoras, são apresentados na bateria de testes Fitnessgram como “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF). Neste sentido, é referido no PNEF que “a natureza e o significado do nível de aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável” (Jacinto et al., 2001, p.24).

Como podemos constatar, na bateria de testes do *Fitnessgram*, a força é uma das principais componentes para a avaliação da aptidão física. Dos 6 testes realizados, 3 são referentes à força, mais especificamente, flexão dos braços em suspensão (força superior), abdominais (força média) e extensão do tronco (força média). Deste modo, esta capacidade representa metade dos testes para que se atinja a ZSAF, assumindo assim, um importante destaque, quer ao nível da performance, quer ao nível da saúde.

Segundo Adams et al. (2000) citados por Aragão, Dantas e Dantas, (2002), o aumento da resistência muscular localizada pode levar à melhoria da capacidade de desempenho das tarefas submáximas e atividades recreativas, assim como, ao aumento de todos os aspetos da aptidão muscular, podendo inclusive levar à independência e à habilidade de desempenhar atividades da vida diária de forma mais eficiente.

Tendo em conta os resultados obtidos e considerando que é fundamental desenvolver a aptidão física nos seus diversos níveis (força, resistência e flexibilidade), optámos por incidir na componente em que os alunos demonstraram maiores dificuldades em atingir os níveis considerados saudáveis. Assim sendo, o nosso estudo de caso centra-se na optimização da aptidão muscular, expressa pelos testes de flexão de braços (força superior) e abdominais (força média). No entanto, e tendo por pressuposto que uma das finalidades da EF, expressa no PNEF, refere-se à melhoria das diversas capacidades condicionais, é importante referir que a especificidade deste estudo não irá interferir com o desenvolvimento das mesmas ao longo do ano letivo.

Logo, propusemo-nos a atingir os seguintes objetivos: aumentar os valores de aptidão muscular (força superior e média) dos alunos, de modo a atingirem a ZSAF e consciencializar os alunos para a importância da aptidão muscular na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.

##### 4.1.2.2 Realização

Partindo da análise dos resultados obtidos na avaliação inicial do *Fitnessgram* realizada nas primeiras aulas (anexo R), constatámos que a maioria dos alunos apresentava valores inferiores, comparativamente aos valores de referência, principalmente no que respeita à aptidão muscular.

De acordo com o PNEF a “intencionalidade do desenvolvimento da aptidão física condicionará a seleção das situações de aprendizagem, a forma como se organizam as situações e se estrutura cada uma, e o conjunto das aulas de EF” (Jacinto et al., 2001, p.24). Para tal, foi necessário para a realização desta tarefa definir, em primeiro lugar, o cronograma dos conteúdos a abordar ao longo das aulas (anexo S), servindo também de planeamento anual para o desenvolvimento da força.

Importa referir que esta etapa foi realizada juntamente com o colega de estágio uma vez que a turma em questão era partilhada. Assim, ficou definido que a avaliação final dos testes de *Fitnessgram* seria realizada no final do mês de abril. Para o desenvolvimento deste trabalho optámos por realizá-lo em duas fases. Na primeira fase, os exercícios de força foram trabalhos apenas nas aulas de 90 minutos, até ao fim do mês de janeiro. Durante esta fase foram entregues folhetos informativos sobre a importância do trabalho de força e alguns exercícios possíveis de realizar em casa. Na segunda fase, os exercícios de força foram trabalhados em todas as aulas.

A escolha das situações de aprendizagem para cada aula, faz-se de acordo como os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos, no entanto, é importante o professor delinear um conjunto de estratégias que permitam favorecer essa aprendizagem. De acordo com o PNEF, a opção por desenvolver as capacidades motoras através do trabalho específico ou integrado deve salvaguardar os procedimentos metodológicos reconhecidos para o treino de cada uma, e a relação de contraste ou complementaridade com as restantes situações da aula (Jacinto et al., 2001).

Neste sentido, de modo a desenvolver o problema identificado e para alcançarmos os objetivos definidos, elaboramos um conjunto de estratégias. Antes da definição dos exercícios propriamente ditos, optámos por definir um conjunto de critérios, que achámos essenciais para a obtenção dos objetivos. Assim, definimos que para o desenvolvimento do trabalho de força, os alunos deveriam saber o que estavam a fazer, o porquê e a importância de o fazer (definição criteriosa dos exercícios); os exercícios a realizar deveriam ser diversificados de forma a tornar a sua realização mais motivante, no entanto, também considerámos que o trabalho deveria ser realizado de forma integrada ou analítica; os alunos deveriam realizar trabalho individual (preocupação com a execução correta do exercício) e trabalho a pares;

Posteriormente, passámos à definição de um conjunto de exercícios que serviram de guia para o trabalho desenvolvido nas aulas (anexo T). Deste conjunto de exercícios, foram criadas algumas variantes para aumentar a diversidade dos mesmos. Assim, aquando da elaboração do plano de aula eram definidos os exercícios mais adequados, assim como, o número de séries, repetições ou tempo para os realizar.

Para a avaliação final, os testes foram realizados de acordo com o protocolo da bateria de testes do *Fitnessgram* e os dados foram tratados através do programa *Microsoft Office Excell 2007*.

Deste modo, para avaliarmos se os objetivos a que nos proponhamos atingir foram ou não atingidos, procedemos à elaboração de uma tabela (anexo U) com os dados obtidos e uma análise descritiva dos mesmos. Relativamente ao nosso segundo objetivo, ou seja, o consciencializar da importância da aptidão muscular na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, optámos por reforçar ao longo das aulas o valor formativo dos exercícios propostos e, numa fase final do estudo, incluir no último teste de avaliação sumativa, algumas questões relacionadas com a importância das capacidade condicionais e coordenativas.

##### 4.1.2.3 Controlo e Avaliação

A ZSAF, definida pelo próprio protocolo da bateria de testes do *Fitnessgram*, é caracterizada por um conjunto de valores de referência em forma de intervalo, que têm em consideração algumas das características pessoais dos alunos, tais como a idade e o género. Assim sendo, considerámos que esta constituía um referencial para avaliar os resultados obtidos. Neste sentido, e de modo a verificar se o nosso objetivo primordial foi ou não alcançado, sendo este o aumentar os valores de aptidão muscular dos alunos, de modo a atingirem a ZSAF, optámos por iniciar a nossa reflexão de acordo com os valores obtidos na avaliação final da aptidão muscular.

Ao procedermos à análise dos resultados constatámos que, no que se refere à flexão de braços (em suspensão na barra) cerca de metade dos alunos encontrava-se na ZSAF, enquanto a restante parte apresentava valores abaixo desta. Fazendo uma comparação com a avaliação inicial podemos verificar que 14 alunos obtiveram melhores valores no que refere à força superior. No entanto, este resultado poderá ser

enganador uma vez que apesar das melhorias, apenas 6 alunos conseguiram atingir a ZSAF.

No que concerne à força média, avaliada através do teste de abdominais, verificámos que apenas 4 alunos se encontravam abaixo da ZSAF e, conseqüentemente, a grande parcela dos alunos (15) encontrava-se na ZSAF. Fazendo igualmente uma comparação com a avaliação inicial podemos constatar que 10 alunos apresentaram valores superiores relativamente à força média. No entanto, verificámos que apenas 3 destes alunos conseguiram atingir a ZSAF.

No que respeita às melhorias apresentadas na força superior e na força média, podemos distingui-las pelo facto de, grande parte dos alunos, terem melhorado os seus valores da força superior mas acabando por não atingir a ZSAF, no entanto, relativamente aos valores da força média constatámos que a maioria dos alunos melhorou os seus resultados, apesar de já terem atingido inicialmente a ZSAF, para esta capacidade. Deste modo, consideramos que o nosso primeiro objetivo foi cumprido.

Através das questões realizadas no teste de avaliação sumativa, constatámos que todos os alunos conseguem compreender a importância do desenvolvimento das capacidades motoras, na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, justificando com alguns exemplos essa importância, na realização de tarefas no nosso dia-a-dia. Uma das principais críticas que são apontadas à disciplina de EF, é o facto de as aulas, o tempo dedicado às mesmas e a quantidade de trabalho realizado durante as sessões não ser suficientes para desenvolver as capacidades motoras, em especial as condicionais (Braga, 2007 e Vargas, 2011). Ao longo da literatura, constatámos que alguns estudos realizados com o intuito de analisar a aplicação de um programa de treino de força refere que são necessárias duas a três sessões por semana (Braga, 2007 e Vargas, 2011), no entanto, esses mesmos estudos são realizados em períodos de dez a doze semanas e com grupos de controlo.

Neste estudo não pretendíamos criar e avaliar um programa de treino de força específico mas sim desenvolver durante todo o ano letivo atividades que promovessem, mais especificamente, o desenvolvimento da força superior e média, uma vez que foram nestes parâmetros que os alunos apresentaram maiores problemas.

Neste sentido, e tendo em conta os nossos objetivos podemos concluir que estes foram atingidos. No entanto, tal como refere a expressão popular “não há sim, sem

senão”, consideramos que este estudo apresentou algumas limitações, tais como, o facto de a avaliação inicial ter sido realizada logo a seguir ao período de férias de verão, podendo estar associado aos baixos valores apresentados na mesma. No mesmo sentido, o facto dos alunos pertencerem a uma faixa etária que se encontram, maioritariamente, na puberdade, também poderá ter sido um dos factores para se verificar melhorias relacionadas com o aumento da força.

Por último, e de modo a demonstrar o potencial do trabalho desenvolvido para o Conselho de Turma, não podemos deixar de referir que o propósito máximo do estudo passava pela compreensão e aquisição de estilos de vida saudáveis, os quais devem e podem ser explorados nas mais diversas áreas de intervenção.

## **4.2 Atividade de Extensão Curricular**

A atividade de extensão curricular tinha como pressuposto a elaboração de atividades que envolvessem os alunos, professores e Encarregados de Educação (EE), das turmas nas quais exercemos a prática pedagógica.

Com esta atividades procurámos, acima de tudo, promover uma aproximação família-escola, através da realização de atividades desportivas e culturais. Neste sentido, criámos um evento caracterizado por um conjunto de atividades desportivas e culturais, o qual denominamos de “Torneio JDC – Joga, Diverte-te e Constrói”.

### ***4.2.1 Planeamento***

Atualmente, a importância atribuída às atividades extracurriculares no processo educativa é cada vez maior. Estas atividades são vistas como meio facilitador entre os professores, alunos e os EE. Segundo Chechia e Andrade (2002), os pais apresentam um papel fundamental no desempenho escolar dos filhos, portanto torna-se importante a sua participação no processo educativo dos mesmos.

Ao consultarmos o PCE, verificámos que uma das prioridades da comunidade escolar é favorecer uma relação de maior proximidade entre os pais, EE e a escola.

Neste sentido, parte da comunidade escolar desenvolver um conjunto de atividades que incentivem os pais ou EE a vir à escola.

Com base no PEE e nas informações recolhidas pelos DT e alguns docentes da comunidade escolar, verificámos que a envolvência dos pais ou EE nas atividade realizada é extremamente baixa. Portanto, os professores ao proporem uma atividade que tenha como objectivo prioritário, contribuir para a aproximação das famílias dos alunos à Escola, estimulando uma maior envolvência destas no meio escolar, têm que tentar compreender qual ou quais (caso existam) as atividade que levam os pais ou EE a participar.

Deste modo, pretendíamos com esta atividade alcançar os seguintes objetivos: (1) fomentar a participação dos pais e EE na vida escolar dos seus educandos, aumentando a proximidade entre estes e a escola; (2) favorecer a participação dos pais e EE nas atividades promovidas pela escola; (3) aumentar os níveis sócio-culturais dos alunos, professores, pais e EE; (4) promover hábitos da prática desportiva e manutenção das tradições culturais e (5) sensibilizar os professores, alunos, pais e EE, para a importância de atividades que promovam a interação, a cooperação e o convívio destes em ambiente escolar.

#### ***4.2.2 Realização***

Para esta tarefa foi necessário em primeiro lugar, analisar o tipo e respetivo grau de participação dos pais ou EE, nas atividade que eram desenvolvidas fora da comunidade escolar. Assim, tornou-se mais fácil perceber quais as atividades mais motivadores para promover a participação dos mesmos dentro da comunidade escolar.

Através dos alunos das turmas lecionadas, constatámos que a construção de brinquedos tradicionais era uma atividade que tinha grande participação dos pais e EE, uma vez que a própria junta de freguesia, à qual pertence a escola, realizava anualmente um torneio de construção brinquedos tradicionais (Joeiras). Mas, sendo um dos nossos objetivo promover a prática de atividade física, considerámos que deveríamos realizar uma atividade que fosse ao encontro disso.

Após a reunião entre os estagiários, na qual foi elaborado o programa da atividade e um quadro com as principais tarefas a desenvolver por cada um, foram

definidas quais as atividades a desenvolver. Deste modo, as atividades definidas foram as seguintes: “Escolha o Tema”, “Matraquilhos Humanos” e “Construção dos Brinquedos Tradicionais”.

Relativamente à “Escolha o tema” pretendia-se que os alunos tivessem uma participação ativa na execução da atividade, deste modo, esta atividade consistia na atribuição um nome à atividade. O “Matraquilhos Humanos” foi uma atividade realizada no insuflável, através de um quadro competitivo. Por fim, mas não menos importante a “Construção dos Brinquedos Tradicionais”, consistiu na construção de uma joieira e de um carrinho de canas, para tal, foram distribuídos equitativamente pelas equipas, todo o material necessário.

Para o concurso “Escolhe o Tema” foi entregue ao delegado da turma uma ficha para distribuir pelo número de alunos da turma. Os alunos interessados em participar apenas tinham que pensar num nome criativo e entregar a respetiva ficha aos professores de EF. Neste sentido, o nome premiado ganharia um prémio.

Para a atividade “Matraquilhos Humanos” foi realizado um sorteio onde as equipas foram organizadas em dois grupos. Um grupo (Série A) composto por 3 equipas e outro grupo (Série B) constituído por 4 equipas. A duração dos jogos foi de 10 minutos e enquanto duas equipas jogavam entre si as restantes (da mesma série) esperava nas bancadas. Através de um quadro competitivo, a final foi disputada pela equipa vencedora da Série A e da Série B

Paralelamente a esta atividade, ocorria a construção dos brinquedos tradicionais pelas equipas da outra Série. Estas equipas tinham uma mesa com o respetivo material para construírem os brinquedos. O tempo de duração para a construção dos brinquedos foi de 40 minutos. Após este tempo os brinquedos foram recolhidos. A cada brinquedo foi atribuída uma nota de 0 a 20 valores, consoante a criatividade e a funcionalidade do mesmo.

Após as equipas de cada Série terminarem as atividades que estavam a realizar, ocorreu uma troca de atividades, ou seja, as equipas da Série A passaram para o jogo dos Matraquilhos Humanos e as equipas da Série B passaram para a construção dos brinquedos tradicionais, respeitando-se as mesmas regras.

### ***4.2.3 Controlo e Avaliação***

No sentido de averiguarmos se a atividade realizada atingiu ou não os objetivos proposto, torna-se extremamente importante, após o seu término, efetuar uma análise mais detalhada de todo o seu desenvolvimento, permitindo assim, compreender quais os aspetos positivos ou negativos. Certamente que esta análise trará benefícios para a realização de futuras atividade, porque possibilita a adoção de novas estratégias, em função dos aspetos que consideramos importantes a melhorar. E, como todo o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, não devemos ver as adversidades como “barreiras” intransponíveis, mas sim aproveitá-las como um momento de aprendizagem, através das conclusões que retiramos.

Logo, pretendemos confrontar os objetivos pré-definidos no planeamento com a concretização da atividade propriamente dita, para retirar as principais ilações. Desta forma, o principal objetivo de favorecer a participação dos pais e EE nas atividades escolares dos seus educandos, para desenvolver uma relação de maior a proximidade entre estes, os professores e os alunos das turmas que lecionamos foi atingido. No entanto, reconhecemos (mas não compreendemos) a grande dificuldade que é ter os pais e/ou EE no envolvimento destas atividades. De acordo com Nogueira (2005), a presença dos EE é extremamente importante na vida escolar dos filhos pois poderá influenciar de um modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos seus filhos.

Uma vez que é da responsabilidade de todos os intervenientes educativos participarem ativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é de lamentar o facto de verificarmos que, muitas das vezes, os pais ou EE não se mostram disponíveis para participarem em atividades deste âmbito. Não queremos com isto fazer uma crítica aos pais ou EE em geral, mas sim valorizar o trabalho que a maioria das vezes é feito pela comunidade educativa, e neste caso por nós estagiários, em aproximar os pais ou EE do processo educativo dos educandos, e que por vezes é desvalorizado pelos mesmos.

Relativamente à atividade propriamente dita começamos por dizer que o facto de termos tido uma planificação cuidada, facilitou imenso o desenrolar de toda a atividade. A escolha do dia e horário para a realização das atividades foi feita para permitir a participação a todos os alunos das turmas. Atendendo que os alunos não têm aulas à 4<sup>a</sup> feira a partir das 15horas, pensamos que a opção por realizar a atividade ao fim da tarde

também terá favorecido a participação de todos os elementos, como é o caso dos próprios pais ou EE e os professores.

A atribuição de tarefas aos vários estagiários permitiu que rentabilizássemos melhor as tarefas a realizar. Deste modo pensamos que conseguimos criar uma excelente coordenação entre as diferentes funções atribuídas, contribuindo assim para o sucesso da atividade. Neste sentido, a opção de dividirmos os estagiários em 2 grupos, ou seja, dois elementos ficaram a coordenar os Matraquilhos Humanos e os outros dois os brinquedos tradicionais, não só permitiu uma melhor gestão como a interação com todas as equipas.

Relativamente às atividades, conseguimos cumprir com o programa definido, havendo apenas a necessidade de alterar a ordem do primeiro jogo da atividade dos Matraquilhos Humanos, porque uma das equipas estava atrasada. Já na construção dos brinquedos tradicionais achámos que o papel dos pais ou EE e dos professores foi fundamental, uma vez que, a maioria dos alunos referiu que nunca tinha construído este género de brinquedos. Assim criámos também a possibilidade de interagirem todos, e dos alunos “reviverem” um pouco o que eram as brincadeiras dos agora adultos.

Foi perceptível toda a motivação e entusiasmo dos alunos na participação das atividades. Achamos que o facto de haver competição e atribuição de prémios também ajudou de forma “saudável” a que os alunos tivessem um grande empenho. A possibilidade de cada equipa poder inscrever uma claques foi uma boa estratégia, assim não só podemos envolver um maior número de alunos na atividade, como assistir à criatividade de algumas das claques na utilização de pompons, cartazes e cânticos para apoiar a sua equipa.

Outro aspeto que não poderíamos deixar de referir foi o número de alunos (de outras turmas) que assistiram à atividade e que demonstraram grande interesse em participar na atividade. Desta forma, para os mais “resistentes” houve a possibilidade de realizarem um jogo nos Matraquilhos Humanos. Ao “abrirmos as portas” para participarem um pouco nesta atividade pretendíamos aproveitar este entusiasmo para futuras atividades que fossem destinadas a toda a comunidade escolar.

É importante referir que as sinergias entre estagiários, professores orientadores, professores colaboradores, funcionários e patrocinadores favoreceram em muito a atividade.

Pessoalmente pretendemos deixar registado que esta atividade foi bastante enriquecedora, principalmente a construção de brinquedos tradicionais, uma vez que nas nossas “tradições” não constavam carrinhos de cana nem joias. Também sentimos que alguns alunos estavam um pouco apreensivos relativamente ao pouco conhecimento que tinham da construção destes brinquedos. Mas com a cooperação entre todos os elementos da equipa foram mostrando entusiasmo, o mesmo entusiasmo que tínhamos sempre que ajudávamos uma equipa na construção dos brinquedos. Este género de atividade, fora do contexto aula, também permitiu ter uma relação “menos formal” com os alunos que trará, no nosso ponto de vista, um melhor relacionamento entre aluno-professor.

Consideramos ser importante a realização de atividades que demonstrem aos alunos as atividades que fazem parte do nosso legado cultural e que nunca poderão ser esquecidas, visto serem costumes culturais dos nossos antepassados que foram transmitidos de geração em geração ao longo do tempo, evocando as particularidades próprias de cada região (Dias & Mendes, 2010).

Em suma, consideramos que a atividade decorreu de forma muito satisfatória, recebemos *feedbacks* positivos por parte dos alunos e de todos os participantes, demonstrando grande satisfação, tendo inclusive questionado se os estagiários não iriam proporcionar mais atividades do mesmo género.

## 5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As atividades científico-pedagógicas, pretendiam que o professor assumisse um papel de investigador, apresentando de forma individual e coletiva temas que considerasse pertinentes para a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à ação científico-pedagógica coletiva (ACPC), procurámos debater os modelos instrucionais no ensino dos jogos desportivos, através da ação de formação denominada “Modelo de Ensino na Aulas de Educação Física: Exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos”. Quanto à ação científico-pedagógica individual (ACPI), procurámos desfazer as barreiras criadas à abordagem do Atletismo em contexto escolar, através da ação denominado “O uso de materiais alternativos no ensino do Atletismo”.

### 5.1 Coletiva

Com a ACPC pretendemos que os estagiários partilhassem/apresentassem através de uma expressão pública, sob a forma de colóquio, conteúdos que pudessem ajudar a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF. Deste modo, para a concretização desta atividade coube aos estagiários organizar uma ação de formação, onde cada um deles tivesse uma expressão oral mínima de 10 minutos.

#### 5.1.1 Planeamento

A forma como cada docente planeia as suas atividades, torna-se determinante na forma como os alunos reagem, daí que ao longo da atividade docente somos confrontados com constantes desafios para estabelecer relações interpessoais com os alunos, visando alcançar um processo de ensino-aprendizagem articulado, para que a utilização dos métodos cumpra os objetivos propostos.

Tendo em conta os contextos de aprendizagem dos alunos, cabe aos professores criar estratégias adequadas que levem o aluno a aprender. Neste sentido, Barrel (1995) citado por Vieira e Vieira (2005) refere-se à importância na utilização de estratégias afirmando que “são necessárias estratégias de ensino para melhorar o pensamento nas

escolas e atingirem de facto, as finalidades curriculares relativas à dimensão das capacidades do pensamento”(p.20).

Ao longo do tempo uma das preocupações que tem vindo a ser estudada e debatida na literatura, relativamente ao processo de ensino da EF, prende-se com as diferentes metodologias pedagógicas para o ensino das diferentes matérias. Desta forma, os JDC são de facto o campo onde a investigação têm incidido mais a sua atenção, uma vez que apresentam uma grande percentagem da ocupação das atividades letivas que são proporcionadas aos alunos durante os currículos escolares.

Através da literatura verificámos que são muitos os modelos apresentados para as aprendizagens das habilidades básicas dos JDC (Bayer, 1994; Garganta, 1994; Graça & Mesquita, 2002; Graça et al., 2003; Volossovitch, 2008 e Volossovitch, s/d). Estes modelos vão desde os mais tradicionais, que se encontram focados exclusivamente na execução das habilidades motoras básicas de forma descontextualizada (desenvolvimento da técnica separadamente da tática), até aos modelos que apontam para uma vertente mais cognitivista e construtivista, em que os alunos são confrontados com situações problema através do jogo, os quais o “obriga” a ser construtor da sua própria aprendizagem. Assim, através da resolução dos problemas em situação de jogo, o aluno torna-se construtor da sua própria aprendizagem, desenvolvendo o seu conhecimento, compreensão e a sua tomada de decisão.

Como refere Gréhaigne e Guillon (1992) citados por Garganta, (1994):

Desde os anos 60 que a didáctica dos JDC assenta em uma análise formal e mecanicista de soluções pré- estabelecidas, onde o ensino destas modalidades têm incidido na aquisição de gestos técnicos, por parte dos praticantes, existindo muito tempo no ensino da técnica e muito pouco ou nenhum no ensino do jogo propriamente dito. (p.2)

Deste modo, optámos por definir como tema da nossa ação: “Modelo de ensino nas aulas de educação física: Exemplo nos jogos desportivos coletivos”.

Atendendo que o ensino dos JDC assume, atualmente, uma grande importância no contexto da EF Escolar, pretendemos, com a realização desta atividade de natureza científico-pedagógica, apresentar as diferentes perspetivas de ensino ao dispor dos docentes desta classe, contribuindo assim para a evolução das metodologias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da EF.

A definição deste tema passou pelo levantamento de algumas questões relativas aos problemas apresentados hoje em dia para a prática das aulas de EF. Assim, atendendo que cada vez mais se fala, na literatura, que os índices de motivação para as aulas de EF são cada vez menores, podendo estar relacionado que o aumento dos níveis de obesidade nas crianças e adolescentes (Marzinek & Neto, 2007), levantamos algumas questões: Quais são as metodologias utilizadas pelos professores? Será que as metodologias utilizadas pelos professores promovem a motivação nos alunos? Será que os modelos de ensino que os professores adotam estão adequados às necessidades apresentadas pelos alunos? Será que os modelos de ensino utilizados não estarão já ultrapassados?

Foi partindo de algumas destas questões que pretendemos em primeiro lugar compreender quais o modelos de ensino adotados pelos professores. Neste sentido, e sabendo que o ensino da EF abarca um conjunto de matérias, optámos por delimitar esta análise apenas ao ensino dos JDC, uma vez que estes ocupam uma grande percentagem da ocupação das atividades letivas que são proporcionadas aos alunos. Segundo Graça (2008), existe um conjunto vasto de razões para que os JDC façam parte dos currículos educativos, sendo que estes se destacam pelo interesse que despertam nos alunos, pelo seu potencial construtivo, como prática moral, cultural social e pela capacidade para enriquecer de prazer, significado e sentimento a vida de quem está ligado á prática dos jogos. Já Mesquita e Graça (2002) referem que os JDC são um instrumento de formação por excelência, permitindo que as competências, cognitivas, tático-técnicas e sócio-afetivas sejam efetivamente desenvolvidas.

É fundamental que o Professor seja capaz de utilizar os diversos modelos de ensino de modo o colmatar as lacunas ao nível da motivação e interesse dos alunos. Consideramos que o problema decorrente do desinteresse e falta de motivação dos alunos pelas aulas de EF poderá estar relacionado em parte com os meios e modelos de ensino utilizados pelos docentes. Como tal e com o objetivo de combater estes problemas, pretendemos aprofundar os conhecimentos dos mesmos relativamente aos diversos modelos existentes, com o intuito de fornecer um conjunto de instrumentos que possibilitem uma melhor atuação por parte dos professores, logo pretendemos que todos os docentes de EF tenham no seu “ADN” o conhecimento dos diversos modelos de ensino, pois dessa forma, terão um conjunto de ferramentas alargado, que poderão e deverão utilizar, tendo em consideração as especificidades dos alunos, os contextos

onde estão inseridos e os objetivos dos alunos, conseguindo desta forma potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

De um modo geral os principais objetivos desta atividade foram: (1) discutir diferentes modelos que orientam a atividade docente de modo a potenciar o processo de ensino aprendizagem dos JDC; (2) apresentar alternativas à lecionação das aulas de EF em contexto escolar; e (3) proporcionar estratégias didático-metodológicas que favoreçam a implementação das referidas matérias nas aulas de EF.

### ***5.1.2 Realização***

Para a realização desta atividade foi necessário em primeiro lugar analisar o contexto atual relativamente à motivação dos alunos para as aulas de EF e verificar quais os modelos e meios de ensino mais utilizados pelos docentes de EE nas suas aulas, no 3º ciclo e no Secundário. Para dar resposta ao primeiro ponto recorreremos aos dados obtidos num estudo realizado pelo PANPAs, estudo estes que, teve início em 2009/2010 e que se prolongou até ao presente ano letivo (2011/2012), abrangendo 8 escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) e cerca de 3000 alunos.

Com o intuito de fundamentarmos o nosso tema procedemos a criação e aplicação de um questionário (anexo V) que nos permitisse recolher informações sobre os métodos de ensino, as estratégias e formas de avaliação utilizados pelos docentes de EF do 3º ciclo e Secundário das escolas do Funchal.

No entanto, anterior à elaboração do questionário foi necessário numa primeira fase fazer uma pesquisa bibliográfica acerca dos modelos existentes na abordagem dos JDC, como suporte teórico. Posteriormente, passámos à elaboração do questionário o qual procuramos que fosse o mais reduzido possível (uma folha) porque temos consciência que os professores já estão um pouco cansados de responder a questionários, desta forma pretendíamos também que o questionário permitisse recolher informações necessárias num curto espaço de tempo (exequível).

Após a construção do questionário foi necessário fazer um pré teste para a sua validação, para isto aplicámos o questionário ao grupo de professores de EF da escola onde estagiámos para poder aferir sobre as dificuldades e operacionalidades no preenchimento do mesmo.

Após a validação do questionário passou-se à aplicação onde houve a colaboração dos nossos colegas estagiários que fizeram chegar os questionários aos professores nas escolas onde estão inseridos. O questionário tinha como objetivos verificar o nível de conhecimento dos diferentes modelos dos JDC, os modelos adotados no ensino dos JDC, os meios e métodos utilizados nas aulas, a forma como são desenvolvidos os conteúdos nas aulas e os meios e técnicas para a avaliação motora dos alunos.

Para a análise e tratamento dos dados, foi feita uma análise de exploração dos dados obtidos e aplicado o teste qui-quadrado para fazer algumas correlações. Os dados foram tratados nos programas informáticos *Microsoft Excel* e *SPSS versão 17.0*.

Para a realização da ação de formação foi necessário elaborarmos um conjunto de tarefas organizativas, desta forma, elaboramos um cronograma (anexo W) com todas as atividades que seriam necessárias realizar e com a respetiva distribuição entre os estagiários.

Relativamente à divulgação da ação foi criado de um cartaz relativo à Ação (anexo X) que colocamos na Escola onde lecionamos. Também optámos por recorrer às redes sociais, através do *Facebook* de modo a divulgar a nossa e as restantes atividades científico-pedagógicas dos outros núcleos de estágio, incluindo o cartaz com as ações e principais informações (anexo Y). Por fim, foram endereçados convites a todos os docentes pertencentes ao curso de Desporto.

Quanto à escolha dos preletores e tendo em consideração as opiniões recolhidas através de alguns elementos constituintes do departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira (UMa), bem como pelo reconhecimento em termos de intervenções (a nível nacional e internacional), pelo número de estudos efetuados na área e artigos mencionados em várias áreas estudadas ao longo do nosso percurso universitário, considerámos o nome de três preletores fora da RAM, e um moderador da UMa. Assim a nossa opção recaiu num docente da Universidade de Lisboa, a Professora Doutora Anna Volossovitch, num docente da Universidade do Porto, Professor Doutor Amândio Graça e num docente da Universidade de Rio Maior, o Professor Doutor Pedro Sequeira e como moderador o Professor Doutor João Prudente, da Universidade da Madeira.

Esta tarefa também não teria sido possível se não tivéssemos procurado estabelecer sinergias com diversas entidades privadas, neste sentido, para conseguirmos os respetivos apoios procedemos ao envio de diversos ofícios a diversas instituições, tendo recebido ajuda de algumas delas, como o Banif (capas e esferográficas), a Quinta Perestrelo (estadia de 2 preletores e almoço), Intertours (passagem dos preletores) e o Hotel Jardins d'Ajuda (estadia de um preletor).

### *5.1.3 Controlo e Avaliação*

Nesta análise inicial começaremos por referir, como aspeto positivo, a seleção do tema pelo grupo de estágio para a concretização desta atividade. É do conhecimento geral que, nos dias de hoje, muito do que os profissionais de EF ensinam na escola gira em torno dos JDC. Enquanto profissionais da área, temos que, cada vez mais, estar atentos a esta temática e às diferentes formas de intervenção da mesma. E porquê? Porque todos temos a consciência que o ensino dos jogos é uma parte extremamente importante nas aulas de EF encontrando-se, no entanto, algumas lacunas neste processo, muitas vezes associado a modelos mais tradicionais.

O tema da nossa ação procurou ir ao encontro destes problemas, procurando fornecer um conjunto mais amplo de ferramentas (modelos de ensino) aos docentes no ensino dos JDC com o intuito de potenciar não só a atuação dos docentes mas também o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Decorrente da aplicação do questionário verificámos que o conhecimento dos métodos de ensino por parte dos docentes é escasso, o que veio fortalecer ainda mais a nossa ação.

Gostaríamos no entanto, de referir que todo o processo inerente à logística não foi de modo algum fácil, uma vez que os tempos estão cada vez mais complicados e só com a parceria efetuada com várias instituições (Banif, Agência de Viagens Inter Tours, Hotel Jardim's D'Ajuda e Hotel Quinta Perestrelo) é que todo este processo se tornou viável. Estes apoios foram extremamente importantes para nós pois permitiram aumentar a qualidade da nossa atividade (entrega das capas e esferográficas) e reduzir drasticamente os custos da nossa ação coletiva.

De acordo com Vasconcellos (1995) citado por Alvarez (2009) “o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador”(p.12), daí que, recorreremos à aplicação de um questionário de modo a recolhermos informações relativas ao grau de satisfação dos participantes na atividade, auxiliando o balanço e avaliação da mesma. Assim, os participantes foram inquiridos sobre os seguintes aspetos: pertinência da ação, grau de satisfação pessoal atingido 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. Estes tinham ainda a oportunidade de referir algumas observações ou sugestões que considerassem pertinentes.

Consideramos que para realizar o balanço de uma atividade, um dos pontos mais importantes é o avaliar se os objetivos pretendidos foram ou não realmente alcançados. Assim, encaramos que dois possíveis indicadores da consecução dos objetivos são os itens “Pertinência da ação” e “Grau de satisfação em relação à clareza e exposição da ação”. Relativamente à pertinência da ação, a grande parcela dos participantes (95,3%) consideram que a ação foi “Pertinente” e “Muito Pertinente”, com uma percentagem de 54,8% e 40,5%, respetivamente. No que concerne à clareza e exposição da ação, os resultados vão ao encontro dos anteriores, uma vez que a maioria dos professores (89,3%) atribuíram como “Boa” a “Muito Boa”, com uma percentagem de 61,9% e 27,4%, respetivamente.

Ainda em relação à avaliação da ação, recorrendo ao grau de satisfação pessoal atingido com a participação na ação, constatámos que 91,6% identificaram-no como “Satisfeito” e “Muito Satisfeito”, com 70,2% e 21,4%, respetivamente. Deste modo, consideramos que os objetivos foram alcançados, uma vez que a mensagem pretendida foi pertinente e transmitida de forma clara, reforçando também o valor formativo da mesma.

Em relação ao grau de adequação de duração da ação a maior parte dos inquiridos (88,1%) considerou que esta foi “Adequada”. No entanto, 3,6% considerou que a ação teve uma duração “Curta” e 8,4% considerou-a “Longa” a “Muito Longa”. É ainda de referir que em nenhum dos itens do questionário foi selecionada a primeira opção, ou seja, a opção mais negativa.

Para a nossa atividade pretendíamos ter entre os 100 e os 150 participantes, o que nos levou a procurar um espaço que tivesse no mínimo os tais 150 lugares. Outro

dos factores preponderantes na escolha do espaço foi em termos de controlo de custos, ou seja, devido ao investimento que íamos efetuar não poderíamos ter custos muito elevados com o espaço. Assim sendo, entrámos em contacto com diversas instituições (alguns hotéis) e verificamos que os preços pedidos eram incomportáveis.

Procurámos então outras alternativas, tais como o auditório da RTP, sala do Senado – UMa e o anfiteatro da Escola Profissional Francisco Fernandes, e iniciámos os contactos com as mesmas. Porém, após termos contactado a diretora da Escola Profissional Francisco Fernandes e inclusive termos visitado as instalações, apuramos que este espaço ia ao encontro das nossas pretensões, uma vez que este era um espaço era novo, agradável, com uma lotação superior à definida previamente e que permitia a montagem de um pequeno bar num espaço anexado ao mesmo, procurando também desta forma, atenuar os nossos custos. Assim, e tendo em conta os dados recolhidos quanto ao grau de adequação/qualidade do espaço escolhido observámos novamente que a maioria dos participantes (97,6%) identificou-o como “Boa” e “Muito Boa”, com 40,5% e 57,1%, respetivamente, podemos considerar que a escolha do espaço foi uma ótima estratégia.

Ainda em relação à avaliação da ação, como aspeto menos positivo, consideramos que em relação às intervenções dos preletores, uma das apresentações, apesar da sua inovação e reconhecida qualidade, esta não foi ao encontro das nossas expectativas, não se ajustando totalmente ao tema da nossa ação. Ainda neste âmbito, poderemos referir como aspeto menos positivo a tela utilizada, que não foi a mais acertada, pois a mesma era de tamanho reduzido, face à dimensão da sala, assim como, o facto de se terem inscritos cerca de trinta professores e que não compareceram, ocupando vagas que poderiam ser para outros professores que se encontravam interessados.

Neste sentido, como factor positivo, consideramos o processo de divulgação da ação, porque a aderência foi elevada (cerca de 100 participantes), embora estivessem inscritos 130. O facto desta formação ser um tema ajustado às necessidades formativas dos docentes da área de EF, é um aspeto que veio justificar tantos participantes, mas também temos consciência que a validação da Formação por parte da Secretaria Regional de Educação, foi preponderante para que os participantes estivessem presentes.

Ainda outros aspetos positivos foram a participação dos alunos da escola na qual lecionamos, quer na cerimónia de abertura, onde os mesmos apresentaram uma coreografia de Dança (Merengue), quer na colaboração no bar de apoio levado a efeito pelo núcleo de estágio, onde os alunos do Curso Profissional de Cozinha tiveram uma colaboração importante, através da confeção de alguns bolos.

As questões de organização foram pensadas ao pormenor, através da criação de crachás de identificação de todos os elementos envolvidos na ação, assim como, a elaboração de convites personalizados a todos os convidados. Neste sentido, os dados obtidos no que concerne ao grau de satisfação em relação à organização da ação os resultados vão ao encontro dos anteriores, uma vez que a maioria dos professores (91,7%) consideram-nos como “Boa” a Muito Boa”, com uma percentagem de 61,9% e 29,8%, respetivamente.

Em termos da nossa intervenção na ação, consideramos que esta foi muito positiva, no entanto poderia também ser melhorada, especialmente no que concerne à exploração dos dados recolhidos, pois consideramos que o questionário aplicado aos professores para aferir os modelos e meios de ensino por estes utilizados constituiu um factor muito importante e valorativo da própria ação, uma vez que procurámos analisar o contexto real e atual em relação ao tema a desenvolver. Deste modo, e tendo por base a importância que este tema possui no contexto de ensino-aprendizagem, estamos convictos que contribuímos para o despoletar de algumas questões importantes e que este deverá ser um tema a ser futuramente explorado.

Em suma, realizamos um balanço muito positivo, quer do ponto de vista da nossa formação enquanto professores estagiários, assim como dos participantes. No entanto, assumimos claramente algumas limitações, que devemos ter em conta em futuras intervenções, levando inclusive a uma evolução do próprio conhecimento.

### **5.2 Individual**

Com a ACPI pretendemos que os estagiários partilhassem/apresentassem, principalmente ao grupo de EF da escola, conteúdos que pudessem ajudar a melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF. Deste modo, para a

concretização desta atividade coube aos estagiários organizar uma ação com uma duração entre 30 a 45 minutos de cariz teórico, prático ou teórico-prático.

### ***5.2.1 Planeamento***

O tema escolhido para a ação individual foi “O uso de materiais alternativos para o ensino do Atletismo”. O ponto de partida para a definição deste tema consistiu nas principais dificuldades que os professores poderiam ter para abordar determinadas matérias que requerem material e espaços específicos para serem desenvolvidas.

Sabíamos antecipadamente da existência de algumas dificuldades que se colocam aos professores para abordar determinadas matérias, quando não têm as condições ditas de excelência para o fazerem. O que não sabíamos era como é que os professores resolviam essas situações, procurando o desenvolvimento eclético dos alunos. Deste ponto, levantamos a seguinte questão: será que os professores adaptam os espaços e materiais disponíveis para lecionar essas matérias ou simplesmente preferem não lecionar, justificando a inexistência de condições? Neste sentido, propusemo-nos a analisar as práticas pedagógicas referentes à abordagem do Atletismo nas aulas de EF.

A lecionação do Atletismo na escola pode ser determinante para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (correr, saltar e lançar) das crianças e jovens, e ainda servir de base para o desenvolvimento de outras modalidades desportivas (Bragada, 2000). Levando em consideração esta importância, os professores não devem deixar de proporcionar a sua prática aos alunos, mesmo quando estão limitados em termos de recursos materiais ou espaciais (Gomes, 2010).

Não será necessário realizar grandes estudos para perceber que existem muitas escolas, a maioria públicas, que não possuem as condições apropriadas para o ensino do Atletismo (Bragada, 2000). No entanto, e indo ao encontro do que refere Koch (1983) citado por Melo, Morand, Garcia e Coiceiro (2011), o desenvolvimento do Atletismo na escola não deve estar relacionado com as infraestruturas desportivas da escola, pois mesmo havendo falta de instalações apropriadas para o seu desenvolvimento, o professor deverá ser capaz de utilizar a criatividade e, principalmente as forma lúdicas, para abordar esta matéria.

Achamos, por isto, que os professores devem ser possuidores da capacidade de improvisação e adaptação, para que possam solicitar aos alunos os comportamentos pretendidos e assim promover o desenvolvimento multilateral dos mesmos. Neste sentido, Gomes (2010) refere que não são precisos equipamentos sofisticados para desenvolver uma aula de Atletismo centrada na aquisição de habilidades básicas. Os materiais alternativos, adaptados e a combinação de ambos, são suficientes para a suprir as necessidades dos alunos em termos de aquisição de habilidades motoras fundamentais que são básicas e importantes para o dia-a-dia.

Para a concretização desta tarefa, foram estipulados os seguintes objetivos: (1) criação de um espaço de reflexão sobre a importância do Atletismo no desenvolvimento multilateral dos alunos; (2) apresentação dos conteúdos do Atletismo de acordo com os PNEF's; (3) confrontação dos recursos materiais e espaciais ideais, com os existentes na escola; (4) compreensão e interpretação das principais dificuldades em lecionar o Atletismo na Escola e (5) apresentação de algumas propostas de intervenção no ensino do Atletismo, através do recurso a materiais alternativos.

### **5.2.2 Realização**

Para a realização desta tarefa, foi necessário em primeiro lugar, elaborar um questionário (anexo Z) que fossem ao encontro dos nossos objetivos (analisar as práticas pedagógicas referentes à abordagem do Atletismo nas aulas de EF). Os professores inquiridos responderam ao questionário, através do *Google Docs*, cuja hiperligação foi enviada por correio electrónico.

O questionário foi composto por 12 questões (10 fechadas e 2 abertas), sendo que, duas delas pretendiam caracterizar a amostra (género e ciclo que lecionam) e as restantes analisar as práticas pedagógicas inerentes à leção da matéria, sendo estas: a contemplação da matéria no planeamento anual; as principais dificuldades na abordagem; as disciplinas técnicas mais abordadas; as percepções dos professores relativamente aos materiais, espaços e interesse dos alunos; a utilização de materiais alternativos e a importância do ensino do Atletismo.

Após a aplicação dos questionários, os dados obtidos foram analisados recorrendo às estatísticas descritivas e análise de conteúdo, no programa informático *Microsoft Office Excel 2007*.

A fim de facilitarmos a participação nas ações, por parte dos professores do grupo de EF, optámos por conciliar duas ações para o mesmo dia. Ainda neste sentido, o horário de realização das ações foi definido em reunião do grupo de EF, com a ajuda da professora coordenadora do Desporto Escolar, com base na disponibilidade da maioria dos professores.

Apesar desta tarefa estar direcionada para o grupo de EF da escola, procuramos que esta ação fosse, acima de tudo, uma sessão aberta aos demais interessados em atualizar, aumentar e requer novos conhecimentos. Para tal, como formas de divulgação elaborámos um cartaz programa (anexo AA) que foi afixado na sala dos professores e enviado a todos os professores estagiários dos restantes núcleos, aos alunos do 1º ano do mestrado, aos alunos da licenciatura em Educação Física e Desporto, assim como, aos professores orientadores dos diferentes núcleos. Também foi enviado um convite a todos os membros do Conselho Executivo da escola.

Para a realização da ação também foi necessário equacionar o espaço adequado para a realização da mesma. Assim, optámos pela utilização do ginásio, uma vez que para a exposição dos materiais seria o mais adequado e também favorecia a realização da ação seguinte, que tinha um cariz teórico-prático. Para tal, tivemos de proceder à requisição do espaço e materiais áudio-visuais, junto dos responsáveis da escola.

Relativamente aos conteúdos apresentados na ação, incidimos sobre os seguintes pontos: (1) a importância do Atletismo na Escola; (2) caracterização do Atletismo; (3) enquadramento do Atletismo nos Programas de EF; (4) apresentação dos resultados do questionário (5) recursos materiais – Excelência vs Realidade e (6) atividades e materiais alternativos para abordar o Atletismo.

Também recorremos à elaboração de um questionário de satisfação (através do *Google Docs*) e de um certificado de participação para todos os participantes. Após a realização da ação, procedemos à elaboração de um artigo (sobre os conteúdos abordados) o qual foi apresentado em forma de poster (anexo AB) no Seminário de Desporto e Ciências 2012, organizado pelo Departamento de Educação Física e Desporto, da Universidade da Madeira.

### **5.2.3 *Controlo e Avaliação***

Os professores vêm nas instalações e materiais da escola um grande constrangimento para lecionar a matéria de Atletismo nas suas aulas. Estas também foram as principais razões apontadas num estudo realizado por Pedrosa et al. (2010), para perceber e descrever a prática do Atletismo em contexto escolar, onde foram questionados 19 professores. No entanto são poucos os professores que utilizam os materiais alternativos existentes na escola, ou até mesmo, os criam.

A escola apesar de não oferecer as condições específicas para a prática da modalidade, isto é, pista de atletismo, caixa de areia, barreiras, pesos, entre outros, existem um conjunto de materiais que podem ser utilizados de forma a solicitar determinados comportamentos no aluno que permitam desenvolver competências e capacidades, que vão ao encontro das competências desenvolvidas nesta modalidade. É neste ponto, que Pedrosa et al., (2010), Netto e Pimentel, (s/d), Oliveira e Santos (2008) e Matthiesen e Calvo (2004) referem que cabe ao professor ter a capacidade de inovar, organizar, criar, adequar e improvisar um conjunto de estratégias utilizando material alternativo disponível na maioria das escolas, como por exemplo: cones, cordas, cabos de vassoura cortados para fazer os testemunhos e colchões.

Constatámos, através dos resultados obtidos no questionário, que a “corrida de velocidade” foi a disciplina técnica que os professores mais abordam nas aulas, isto poderá ser derivado do facto de não requerer nenhum material para ser desenvolvida. Por outro lado, quando observamos disciplinas técnicas que impliquem materiais específicos (ex: peso, barreiras, caixa de areia, etc.) a percentagem de professores que as abordam é reduzida, talvez porque têm receio de utilizar outros materiais como substituição dos específicos.

Por exemplo, e tendo em conta as propostas de exercícios apresentadas por Oliveira e Santos (2008), no lançamento do peso os professores podem utilizar bolas de diferentes tamanhos e pesos (ex: bolas de ténis, andebol ou medicinais), ou até mesmo, criar bolas enrolando jornais/revistas ou meias. Outro exemplo, ainda nos lançamentos, é a possibilidade dos professores utilizarem canas ou cabos de vassoura como dardos.

Para a abordagem dos saltos os professores têm a possibilidade de recorrer aos colchões de queda de ginástica, para planearem exercícios de salto em altura, triplo salto e salto em comprimento. Neste sentido, Matthiesen e Calvo (2004) apresentaram para o

salto em altura a possibilidade de serem realizados sobre uma corda (elevada até a um limite de segurança), utilizando a técnica de “tesoura”. Em relação às corridas de estafetas e barreiras, os professores podem utilizar cabos de vassoura cortados como testemunho e cones com varas sobre o topo para fazerem de barreiras.

A questão fundamental prende-se com a capacidade dos professores em adaptar os recursos disponíveis na escola ou, até mesmo, criar materiais possíveis de serem utilizados como alternativos. Mas, confrontados com esta realidade das escolas, os professores podem sempre referir que não lhes cabe criar materiais alternativos. Daí que, é neste ponto que podemos falar em trabalho conjunto entre professores, ou seja, tal como referem Netto e Pimentel (s/d), os professores de EF tem a possibilidade de trabalhar em conjunto com os professores de Matemática para que os cálculos possam ser apreendidos e assimilados, por exemplo, utilizando os resultados dos saltos, tempos das corridas, dados da frequência cardíaca, ângulos de arremessos, entre outros. Neste sentido, porque não o professor EF trabalhar em conjunto com o professor Educação Visual/Tecnológica na construção dos materiais alternativos, incluindo os alunos nessas tarefas.

Com a capacidade de criar e improvisar os professores poderão fazer com que os alunos experimentem um conjunto de atividades diferentes das habituais (maioritariamente corridas), o que poderá levar os alunos a mostrarem mais interesse pela matéria, uma vez que, segundo os resultados a maioria dos alunos tem pouco interesse pela matéria de Atletismo.

Embora as dificuldades de espaço físico, material adequado, motivação profissional, entre outros, não devam ser ignoradas para a abordagem do Atletismo na escola, é preciso reforçar as facilidades inerentes à sua possibilidade de ensino, ou seja, os inúmeros materiais alternativos existentes nas escolas ou possíveis de criar. Desta forma, é possível adequar o espaço de acordo com as necessidades existentes e simultaneamente produzir materiais alternativos para o seu ensino. Portanto, é essencial que os professores de EF procurem alternativas para desenvolverem o Atletismo nas aulas de forma diversificada e respeitando as características dos alunos, recorrendo a atividades apresentadas sob uma forma de jogo e com grande conteúdo lúdico.

Para colmatar as dificuldades apresentadas pela maioria das escolas, os professores devem ser portadores de uma grande capacidade de adaptação, criação e improvisação, de modo a viabilizar o ensino do Atletismo no contexto escolar.

Atendendo que a escola na qual estamos inseridos, apresentava algumas lacunas a nível do apetrechamento material e das infraestruturas, consideramos que a ação, denominada de “O uso dos materiais alternativos no ensino do Atletismo” constituiu uma mais-valia para os professores. Acreditamos nisto, porque constatámos através dos resultados obtidos no questionário de satisfação preenchido pelos participantes (n=21), que 81% consideraram a ação como “Muito Pertinente” e os restantes 19% com “Pertinente”.

Relativamente à ação propriamente dita, começamos por referir o facto de ter estado presente o Presidente do Conselho Executivo, não só como convidado para realização da abertura das ações, mas também como docente de EF, o qual mostrou todo o interesse em participar nestas ações, referindo a sua importância para o enriquecimento dos processos educativos dos professores. Ainda relativamente aos aspetos positivos, referimos a presença de 21 participantes, entre os quais docentes da escola, alunos da licenciatura de Educação Física e Desporto e do 2º ano do mestrado de Educação Física. Este aspeto levou-nos a concluir que o processo de divulgação foi adequado. No entanto, era nosso objetivo abranger a totalidade dos professores da escola (n=12) mas, neste ponto, não o conseguimos atingir uma vez que apenas 42% dos professores estavam presentes. Esta situação é sempre de lamentar uma vez que todos os docentes tiveram conhecimento da ação através da Coordenadora do Desporto Escolar e o próprio horário da realização foi definido em função da disponibilidade destes. Por outro lado, é de valorizar a participação dos alunos de licenciatura e mestrado de EF, pois isto mostra-nos que estes procuram atualizar os seus conhecimentos, e como docentes ou futuros docentes, torna-se imprescindível mantermo-nos atualizados e em permanente formação, para atender às necessidades educacionais escolares (Paim, Loro, & Tonetto, 2008).

Atendendo aos espaços disponíveis na escola, a opção pela utilização do ginásio verificou-se positiva, tendo a mesma opinião a maioria dos participantes (74%), que apontaram com “Bom” a adequação/qualidade do espaço escolhido para ação. Ainda neste sentido, esta opção também facilitou a transição para a componente prática abordada na ação posterior.

Consideramos que a exposição de materiais alternativos foi uma boa estratégia, pois demonstrou, de uma forma prática, alguns dos conteúdos apresentados. No entanto, poderíamos ter optado por fazer circular os materiais alternativos pelos participantes, podendo inclusive, como proposta futura, incluir uma componente prática onde os

participantes teriam a oportunidade de experimentar, na prática, alguns desses materiais expostos, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática.

Um aspeto que consideramos menos positivo, devendo inclusive ser melhorado, foi a exposição oral, pois verificou-se algum nervosismo na comunicação dificultando a transmissão da informação. No entanto, consideramos que, tal como refere Marques (2001), mais importante do que o professor dominar os formalismos da exposição, é este dominar os próprios conteúdos, não desvalorizando o facto de uma boa exposição ser o ponto de partida para uma boa compreensão. Ainda neste sentido, os participantes referiram a clareza e segurança na exposição dos conteúdos como “Boa” e “Muito boa” com 43% e 24%, respetivamente. Já em relação à duração da ação a totalidade dos participantes apontou como “Adequada”.

Relativamente aos resultados apresentados, da análise realizada às práticas pedagógicas no ensino do Atletismo nas aulas de EF desta escola, apenas foi possível apresentar os resultados de 50% da amostra, pois aquando a realização da ação apenas esta percentagem tinha respondido aos questionários, que foram aplicados *online*, através do *Google Docs*.

De acordo com Amaro, Póvoa e Macedo (2005), a aplicação do questionário apresenta um conjunto de vantagens, tais como a possibilidade de uma maior sistematização dos resultados fornecidos, uma maior facilidade de análise e o facto dos inqueridos o poderem responder no momento que lhes pareça mais apropriado, reduzindo também o tempo que é necessário despende para recolher e analisar os dados. Deste modo, um aspeto a melhorar seria a aplicação atempada do questionário, possibilitando recolher toda a informação desejada. No entanto, para a realização do artigo conseguimos que os restantes elementos da amostra respondessem ao questionário, obtendo assim os resultados da totalidade da amostra.

Considerámos essencial apresentar algumas propostas metodológicas, que foram utilizados na prática das nossas aulas, mencionando alguns exemplos das inúmeras possibilidades de utilização dos materiais alternativos nas aulas de EF, cabendo aos professores pôr em prática.

Deste modo, e como refere Paiva e Fernandes (2011), a inexistência de material didáctico específico (colchões de queda para o salto em altura, barreiras, etc.) pressupõe que o professor aguace o engenho e adapte (ou improvise) o material existente. Os

mesmos autores referem alguns exemplos práticos, tais como: pilhas de tapetes de ginástica podem colmatar a ausência de um colchão de queda para o salto em altura e um conjunto de cones com ripas de persiana permitem o improvisado de barreiras de fácil derrube. Ainda neste sentido, Matthiesen e Calvo (2004) apresenta para o salto em altura a possibilidade de serem realizados sobre uma corda (elevada até a um limite de segurança), utilizando a técnica de “tesoura”.

Em relação aos lançamentos, Oliveira e Santos (2008) refere que, para o lançamento do peso, os professores podem utilizar bolas de diferentes tamanhos e pesos (por exemplo, bolas de Tênis, Andebol ou medicinais), ou até mesmo, criar bolas enrolando jornais/revistas ou meias. Um outro exemplo, mas para o lançamento do dardo, é a possibilidade dos professores utilizarem canas ou cabos de vassoura como dardos.

Relativamente às corridas de estafetas e barreiras, os professores, podem utilizar cabos de vassoura cortados como testemunho e cones com varas sobre o topo para fazerem de barreiras.

Consideramos que a organização da ação foi positiva, cumprindo os objetivos propostos. Para tal afirmação, recorremos ao questionário aplicado aos participantes de modo a verificar o seu grau de satisfação pessoal em relação à participação na ação, assim como, a avaliação da organização geral da mesma. Neste sentido, verificámos que relativamente ao grau de satisfação pessoal, 62% e 38% dos participantes apontaram como “Muito Satisfeito” e “Satisfeito”, respetivamente. Em relação à organização geral da ação 62% dos participantes apontaram como “Muito Boa”.

Em suma, acreditamos que a nossa intervenção, enquanto estagiários, não se resumiu simplesmente a uma “descarga” de informação, mas sim à apresentação de um problema constatado na realidade escolar e algumas ferramentas para o solucionar. No entanto, a maior ferramenta que um professor poderá ter ao seu dispor é a motivação para contribuir para todo o processo de mudança, que cada vez mais, é necessário inculcar nas escolas.

## 6. Considerações Finais

Como considerações finais gostaríamos de referir que esta oportunidade de intervir no contexto escolar ao longo de um ano lectivo caracterizou-se pela confrontação de variadas situações que nos solicitaram diferentes comportamentos. Assim, acreditamos que as tentativas de resolução destas situações, umas mais bem-sucedidas que outras, fizeram de nós, futuros docentes, pessoas mais capazes de responder às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva consideramos que é importante, após concluído o processo de estágio pedagógico, reflectir sobre alguns aspectos que nos pareceram mais importantes. Neste sentido, no que concerne à prática letiva, sendo esta a componente que mais nos debruçámos ao longo deste processo, verificou-se uma evolução significativa desde os momentos iniciais até à sua finalização, principalmente no que respeita à intervenção pedagógica (instrução, controlo, clima, *feedback*), assim como a nível do planeamento e gestão das actividades propostas, onde foi preponderante a actividade de assistência às aulas, uma vez que permitiu-nos identificar as principais lacunas, assim como encontrar soluções para as mesmas.

Uma das nossas principais dificuldades prendeu-se com a avaliação dos alunos, no entanto, optámos por utilizar diversas estratégias que nos pudessem favorecer neste processo, tais como a utilização de fichas de avaliação e trabalhos de grupo. Assim, e apesar das dificuldades sentidas, consideramos que em geral conseguimos dar resposta às situações encontradas, com a utilização de diversas estratégias, umas mais adequadas que outras.

A nossa experiência permitiu-nos observar de mais de perto o contexto da Educação Física, enquanto disciplina escolar, sendo esta predominantemente caracterizada por um ambiente complexo e imprevisível, face à diversidade de acções que ocorrem num curto espaço de tempo. Estas mesmas condições promovem no professor a capacidade de ajustar-se ou adaptar-se às diversas situações ou contextos que vão surgindo ao longo da aula, tendo sempre por base a optimização da aprendizagem nos seus alunos.

Todo este processo, desenvolvido no seio de um núcleo de estágio, constitui uma etapa fundamental na nossa formação enquanto futuros educadores, permitindo a

aquisição de diversos conhecimentos e capacidades que nos serão úteis ao longo do nosso longo trajecto profissional. No entanto, consideramos que esta foi mais uma etapa e que a nossa formação deverá ocorrer de forma coerente e contínua para que se possa alcançar a verdadeira eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitoria, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Um ponto da situação. Torres Novas: Edição VML.
- Alvarez, M. (2009). Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas. Brasília: Universidade de Brasília. Acedido a 17 de outubro de 2011 em [http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos\\_pdf/Artigo\\_sobre\\_reflexao\\_definitivo.pdf](http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf)
- Amaro, A., Povoas, A. & Macedo, L. (2005). A arte de fazer questionários. Metodologias de Investigação em Educação. Porto: Universidade do Porto. Acedido a 08 de janeiro de 2012 em <http://www.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionarios>
- Aragão, J., Dantas, E., Dantas, B. (2002). Efeitos da resistência muscular localizada visando a autonomia funcional e a qualidade de vida do idoso. *Fitness & Performance Journal*, 1, 3, 29-37. Acedido a 15 de março de 2012 em [http://www.fpjournal.org.br/painel/arquivos/2274-3\\_RLM\\_autonomia\\_Rev3\\_2002\\_Portugues.pdf](http://www.fpjournal.org.br/painel/arquivos/2274-3_RLM_autonomia_Rev3_2002_Portugues.pdf)
- Arana, A. (2010). “Clima organizacional e integração no trabalho: um estudo de caso em Escolas de ensino fundamental”. Acedido a 16 de Março de 2012 em <http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/651.pdf>
- Araújo, C. (2005). *Manual de ajudas em Ginástica*. 2ª Edição, Porto Editora.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). Estudo de Caso. Mestrado em Educação Área de Especialização em Tecnologia Educativa Unidade Curricular: Métodos de Investigação em Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Acedido a 15 de março de 2012 em [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)
- Azevedo, A. (2010). “Como a interacção entre as pessoas envolvidas na ead (aluno, professor tutor, professor temático, monitor e outros) pode tornar a aprendizagem mais atraente e significativa?”. Acedido a 16 de março de 2012 em <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010161102.pdf>

- Bayer, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte. 2.<sup>a</sup> Edição.
- Braga, F. (2007). Desenvolvimento de força em crianças e jovens nas aulas de educação física. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre. Acedido a 15 de março de 2012 em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12164/000624450.pdf?sequence=1>
- Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: Proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, XVII, 99. Acedido a 05 de janeiro de 2012 em <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/lleveshor.pdf>
- Brito, A. (1994). *Observação Directa e Sistemática do Comportamento*. Lisboa: Edições FMH.
- Caldeira, J. (2008). A acção homeodinâmica a caminho de uma caoicologia do Homem no desporto. Dissertação de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Ciências da Educação. Lisboa: Edições FMH
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cechia, V. & Andrade, A. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. IN: Seminário de Pesquisa, V, Ribeirão Preto, SP, Tomo II, Livro de Artigos, 207-219. Acedido a 17 de dezembro de 2011 em [http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent\\_pais.pdf](http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf)
- Coimbra, A. (2007). O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional. Monografia realizada no âmbito da disciplina de Seminário do 5º ano da licenciatura em Desporto e Educação Física, na área de Recreação e Tempos Livres. Porto: Universidade do Porto. Acedido a 08 de abril de 2012 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14519/2/5741.pdf>

- Costa, A. & Baeza, J. (2004). Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. Acedido a 5 de maio de 2012 em <http://www.rioei.org/deloslectores/906Costa.PDF>
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Acedido a 26 de outubro de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Dias, G. & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses – retrospectiva e tendências futuras. Acedido a 17 de dezembro de 2011 em [http://www.exedrajournal.com/docs/N3/04A-Goncalo-dias\\_Rui-Mendes\\_pp\\_51-58.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N3/04A-Goncalo-dias_Rui-Mendes_pp_51-58.pdf)
- Fernandes, H. (2003). Motivação no contexto da Educação Física. Estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática desportiva em função da motivação intrínseca. Monografia de licenciatura em Educação Física e Desporto. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 05 de janeiro de 2012 em <http://dited.bn.pt/30108/1101/1517.pdf>
- Ferreira, J. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. Acedido a 10 de maio de 2012 em [http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=765](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=765)
- Francisco, C. (2006). Estágio pedagógico na formação inicial de professores: um problema para a saúde. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 16 de novembro de 2011 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4753/1/2007001175.pdf>
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça & Oliveira (eds.). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. 2ª Edição. Porto: Universidade do Porto.
- Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. 2.ª Edição. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Gomes, L. (2010). Atletismo como Esporte Base no Desenvolvimento Motor. Monografia do Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar. Faculdades

- Integradas de Jacarepaguá. Acedido a 05 de janeiro de 2012 em <http://www.recantodasletras.com.br/trabalhosacademicos/2430435>
- Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando Estilos de Ensino em Aulas de Educação em Segmentos não Escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1): 117-134. Acedido a 14 abril de 2012 em <http://dc125.4shared.com/doc/GR6qYGQm/preview.html>
- Graça, A. & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: Concepções, modelos e avaliação. In Rosado, A & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164), Lisboa: Edições FMH.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2, 5. 67–79. Acedido a 12 de outubro de 2011 em [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.2\\_nr.2/07.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.2_nr.2/07.pdf)
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In Tavares, F., Graça, A. , Garganta, J., Mesquita, I. (Eds.). *Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos*. Porto.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Clercq, D., Multael, M & Vonderlynck, V. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. II Congreso Ibérico de Baloncesto. Espanha: Caceres. Acedido a 15 de Janeiro de 2012 em <http://www.esep.ugent.be/publication%206%20garca.pdf>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.
- Klosouski, S. & Reali, K. (2008). Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. In: *Revista Eletrônica Lato Sensu*. Guarapuava. Acedido a 24 fevereiro de 2012 em [http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/planejamento/7-Ed5\\_CH-Plane.pdf](http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/planejamento/7-Ed5_CH-Plane.pdf)
- Lopes, A. (2007). *Se não fosse para ganhar... A importância da dimensão táctica no ensino dos Jogos Desportivos Colectivos*. Porto: Campo das Letras, Editores, S.A.

- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, S. & Lima, S. (2011). Os desafios da Avaliação na Educação Física. Acedido a 15 de outubro de 2011 em <http://revistasapientia.inf.br/arquivos/2011/ADRIANA.pdf>
- Martins, A. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física. Dissertação de Mestrado do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 14 de junho de 2012 em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>
- Martins, V. (2006). Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização de Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Acedido a 26 de outubro de 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6326>
- Marzinek, A. & Neto, A. (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. *Revista Digital EFDeportes*, 11, 105. Acedido a 17 de outubro de 2011 em <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>
- Matthiesen, S. & Calvo, A. (2004). Atletismo se aprende na escola: oficinas pedagógicas. Acedido a 08 de janeiro de 2012 em <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/atletismoficinas.pdf>
- Melo, R., Morand, D., Garcia, F. & Coiceiro, G. (2011). Atletismo escolar: visão dos professores de Educação Física que atuam em escolas de ensino fundamental. *Revista Digital EFDeportes*. 16 , 156. Acedido a 05 de janeiro de 2012 em <http://www.efdeportes.com/efd156/atletismo-escolar-visao-dos-professores.htm>
- Mesquita, I. (1995). O ensino do voleibol: proposta metodológica. In: Graça & Oliveira (eds.). *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 153-197), 2ª Edição. Porto: Universidade do Porto.

- Mesquita, I., e Graça, A. (2002). A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos. In *Cultura e contemporaneidade na educação física e desporto. E agora?* (pp. 133-139). Coleção Prata da Casa (edição especial).
- Miranda, A. (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. Acedido a 15 de março de 2012 em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>
- Morin, E. (2003). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Acedido a 10 de maio de 2012 em <http://xa.yimg.com/kq/groups/18140382/1878061791/name/Edgar+Morin+-+A+cabeca+bem+feita.pdf>
- Netto, R. & Pimentel, G. (s/d). O ensino do atletismo nas aulas de educação física. Acedido a 08 de janeiro de 2012 em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/804-4.pdf>
- Nogueira, A. (2005) A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 563-578. Acedido a 17 de dezembro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>
- Nunes, C. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. Soc.*, 22, 74. Campinas. Acedido a 10 de maio de 2012 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200100100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200100100003)
- Oliveira, I & Santos, S. (2008). Atletismo Escolar: Uma proposta de utilização no planejamento anual da 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Acedido a 08 de janeiro de 2012 em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1836-8>.
- Padilha, P. (2001) Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Paim, M., Loro, A. & Tonetto, G. (2008). A formação contínua dos professores de Educação Física escolar. *Revista Digital EFDeportes*, 119. Acedido a 05 de janeiro em <http://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm>

- Paiva & Fernandes (2011). Abordagem multidisciplinar do Atletismo na Escola - Porquê? *Revista electrónica Ozarfaxinars*, 23. Acedido a 05 janeiro em <http://www.cfaematosinhos.eu/ozarfaxinars.htm>
- Pasini, C., Dantas, M. (2003). Disciplina de Orientação e o Currículo de Educação Física do Ensino Superior. Uma Inclusão Necessária. Resumo da dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Acedido a 15 de janeiro de 2012 em [http://www.cbo.org.br/site/comissao\\_cientifica/Mestrado/artigo%20cientifico.pdf](http://www.cbo.org.br/site/comissao_cientifica/Mestrado/artigo%20cientifico.pdf)
- Pedrosa, O., Pinho, S., De Paula, A. & Silva, A. (2010). A prática de atletismo nas aulas de educação física nas escolas de ensino fundamental no município de Porto Velho. Acedido a 05 de janeiro de 2012 em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/108>
- Pereira, P. (2010). Processos e métodos científicos. Documento de apoio à ação de formação Sociedade, Tecnologia e Ciência. Acedido a 16 de novembro de 2011 em <http://www.paulopereira.com.pt/trab/stc7/STC7-DR2.pdf>
- Petrica, J. (2003). A formação de professores de Educação física. Dissertação de Doutoramento em Educação Física e Desporto. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 16 de novembro de 2011 em <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/357>
- Piéron, M. (1988) *Enseignement des Activités Physiques et Sportives – Observation et Recherches*. Liège : Universiteires de Liège A.S.B.L.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Ponte, P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Acedido a 15 de março de 2012 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)
- Projecto Curricular de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.
- Projecto Educativo de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

- Prudente, J. (2010). A Observação e o processo de treino desportivo – Importância e papel da observação no processo de treino. Apontamentos fornecidos no âmbito da Unidade Curricular de Análise do Movimento e da Performance Desportiva. Funchal: Universidade da Madeira.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores*. Lisboa. pp. 09-43. Acedido a 16 de novembro de 2011 em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)
- Rink, J. (2006). *Teaching Physical Education For Learning*. 5.<sup>a</sup> Edição. New York: McGraw Hill.
- Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. 1.<sup>a</sup> Edição. Instituto de Inovação Educacional,
- Rosado, A. & Silva, C. (s/d). Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. Acedido a 15 de outubro de 2011 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Lisboa: Edições FMH
- Rosado, A. (1999). Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação. Acedido a 15 janeiro de 2012 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A. (s/d). Conceitos Básicos de Pedagogia e Didáctica dos Desportos. Acedido a 20 março de 2012 em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/estilo05.pdf>
- Santos & Ponte (2001). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Acedido a 10 de maio de 2012 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/XIISIEM2001.pdf>
- Santos, A. (1997). O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação das crianças e jovens: Estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do Ensino Básico, praticantes e não praticantes de Dança. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto. Coimbra: Universidade de Coimbra. Acedido a 20 março de 2012 em [http://homepage.ufp.pt/lmbg/monografias/msc\\_paula97.pdf](http://homepage.ufp.pt/lmbg/monografias/msc_paula97.pdf)

- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviços de Edições
- Sarmento, P., Rodrigues, M., Varela, I. & Guerra, H. (1995). O processo de Observação em Contexto Desportivo. A relação entre a observação e algumas variáveis de natureza psicológica. *Psicologia – Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, X, 1-2, 55-71
- Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. 3.<sup>a</sup> Edição. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sarnadas, M. (2011). Relatório de Estágio Pedagógico. Dissertação de mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. FCDEF. Coimbra. Acedido a 15 junho de 2012 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17639/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Mariana%20Sarnadas%20FINAL.pdf>
- Sebastião, L. & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso. *Revista Pensar a prática* 12/3: 1-12, set./dez. Acedido a 24 fevereiro de 2012 em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6766/5982>.
- Sena Lino, L. (2008). Apontamentos das aulas de Pedagogia do Desporto. Licenciatura em Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*, (2nd edition). Mayfield Publishing Company
- Silva, W. & Peric, R. (2009). Avaliação nas aulas de Educação Física: entre a teoria e a prática. *Revista Interfaces: Ensino, Pesquisa e Extensão*. Acedido a 15 de outubro de 2011 em <http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1.pdf>
- Turra, C., Enricone, D., Sant´anna, F., & André, L. (1995). Planejamento de ensino e avaliação. 11. Edição, Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato. Acedido a 15 janeiro de 2012 em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Planejamento%20de%20ensino%20e%20avalia%E7%E3o.pdf>

- Vargas, T. (2011). A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 15 de março de 2012 em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1597/1/Semin%C3%A1rio%20Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20A%20Import%C3%A2ncia%20do%20Treino%20de%20For%C3%A7a%20em%20EF,%20Tiago%20Vargas%20n20095534.pdf>
- Vasconcellos, C.S. (2000). *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. Ladermos Libertad-1. 7º Edição, São Paulo.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget, Lisboa. pp. 9-22.
- Volossovitch, A. (2008). Análise dinâmica do jogo de andebol. Estudo dos fatores que influenciam a probabilidade de marcar golo. Unpublished Tese Doutorado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Volossovitch, A. (s/d). Saber ver o jogo para o saber ensinar. II Congresso Internacional de Deportes de Equipo. FMH, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 12 de novembro de 2011 em: <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/varios/920-saber-ver-o-jogo-para-o-saber-ensinar>.

# Anexos

Anexo A – Planeamento Anual 9º 1

Mês	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	Atividades	Outros		
Setembro				1	2	3	4	Férias	2ª Feira → 90'		
	5	6	7	8	9	10	11	Férias		3ª Feira → 45'	
	12	13	14	15	16	17	18	Férias			
	19	20	21	22	23	24	25	19 20	Apresentação e Aptidão Física - Fitnessgram	Aula 1/2 e 3 de 3	
								26 27	JDC (Campo 1) – Av. Inicial	Aula 1/2 e 3 de 33	
Outubro							1 2				
	3	4	F	6	7	8	9	3 4	JDC (Campo 1)	Aula 3/4 e 5 de 33	
	10	11	12	13	14	15	16	10 11	JDC (Campo 1)	Aula 6/7 e 8 de 33	
	17	18	19	20	21	22	23	17 18	JDC (Campo 1)	Aula 9/10 e 11 de 33	
	24	25	26	27	28	29	30	24 25	JDC (Campo 1)	Aula 12/13 e 14 de 33	
								31	JDC (Campo 1)	Aula 15/16 e 17 de 33	
Novembro											
		F	2	3	4	5	6	7 9	Dia do Basquetebol e do Madralabol	8	JDC (Campo 2) Aula 18 de 33
	14	15	16	17	18	19	20	14 15	JDC (Campo 2)	Aula 19/20 e 21 de 33	
	21	22	23	24	25	26	27	21 22	JDC (Campo 2)	Aula 22/23 e 24 de 33	
								28 29	JDC (Campo 2)	Aula 25/26 e 27 de 33	
Dezembro											
	5	6	7	F	9	10	11	5 6	JDC (Campo 2) e Teste (Sala)	Aula 28/29 e 30 de 33	
	12	13	14	15	16	17	18	12 13	JDC (Campo 2) – Av. Fim do 1º Período	Aula 31/32 e 33 de 33	
	19	20	21	22	23	24	25		Interrupção letiva - Natal		
								26 27	Interrupção letiva - Natal		
Janeiro											
	2	3	4	5	6	7	8		Politémica 1 (Ginásio)	Aula 1 de 31	
	9	10	11	12	13	14	15	9 10	Politémica 1 (Ginásio)	Aula 2/3 e 4 de 31	
	16	17	18	19	20	21	22	16 17	Politémica 1 (Ginásio)	Aula 5/6 e 7 de 31	
	23	24	25	26	27	28	29	23 24	Politémica 1 (Ginásio)	Aula 8/9 e 10 de 31	
								30 31	Politémica 1 (Ginásio) e Mini-Teste (Ginásio)	Aula 11/12 e 13 de 31	
Fevereiro											
	6	7	8	9	10	11	12	6 7	Politémica 1 (Campo 1)	Aula 14/15 e 16 de 31	
	13	14	15	16	17	18	19	13 14	Politémica 1 (Campo 1)	Aula 17/18 e 19 de 31	
	20	F	22	23	24	25	26		Interrupção letiva - Páscoa		
								27 28	Politémica 1 (Campo 1)	Aula 20/21 e 22 de 31	
Março											
	5	6	7	8	9	10	11	5 6	Politémica 1 (Campo 1)	Aula 23/24 e 25 de 31	
	12	13	14	15	16	17	18	12 13	Politémica 1 (Campo 1) e Teste (Ginásio)	Aula 26/27 e 28 de 31	
	19	20	21	22	23	24	25	19 20	Politémica 1 (Campo 1)	Aula 29/30 e 31 de 31	
								26 27	Férias da Páscoa	23	Dia do Voleibol
Abril											
	2	3	4	5	F	7	8		Férias da Páscoa	18a20	Desporto Escolar
	9	10	11	12	13	14	15		Politémica 2 (Campo 2)	Aula 1 de 15	
	16	17	18	19	20	21	22	16 17	Politémica 2 (Campo 2)	Aula 2/3 e 4 de 15	
	23	24	F	26	27	28	29	23 24	Politémica 2 (Campo 2)	Aula 5/6 e 7 de 15	
								30	Politémica 2 (Campo 2)	Aula 8/9 de 15	
Maio											
	7	8	9	10	11	12	13	7 8	Politémica 2 (Campo 2)	Aula 10/11 e 12 de 15	
	14	15	16	17	18	19	20	14 15	Politémica 2 (Campo 2)	Aula 13/14 e 15 de 15	
	21	22	23	24	25	26	27	21 22			
								28		29	Dia do Futsal
Junho											
	4	5	6	F	8	9	10	4 5			
	11	12	13	14	15	16	17				
	18	19	20	21	22	23	24				
	25	26	27	28	29	30					

### Anexo B - Planeamento Anual do 12º TGEI

Month	Calendar	Notes	Nº de Aulas	JDC III (Basquetebol)	Ginástica III (Acrobática)	Act. Expl. Nat. (Tênis de Campo)	Act. Fis./ Contextos e Saúde III	Dança III (Sociais)	Aptidão Física	Fitnessgram Transversal a todas as aulas	Total
Setembro 2011	Calendar with 1-30 days, 1-2 highlighted in red (F), 19-26 highlighted in yellow (Estágio).	Férias Férias Férias 19 Estágio 26 Estágio	14	8	10						32
Outubro 2011	Calendar with 1-31 days, 5-6 highlighted in red (F), 3-4 highlighted in purple (Estágio), 10-17 highlighted in purple (Estágio), 24-31 highlighted in purple (Estágio).	3 Estágio 10 Estágio 17 Estágio 24 Estágio 31 Estágio	6	6							12
<b>Total</b>											<b>44</b>
Novembro 2011	Calendar with 1-30 days, 1-2 highlighted in red (F), 7-9 highlighted in orange (Dia do Basquetebol), 14-21 highlighted in green (JDC III), 28-30 highlighted in green (JDC III).	7 Dia do Basquetebol 14 JDC III (Basquet.) - Campo 2 (90') / Aula 1 e 2 de 14 - Fitnessgram (Peso/Musculatura) 21 JDC III (Basquetebol) - Campo 2 (90') / Aula 3 e 4 de 14 28 JDC III (Basquetebol) - Campo 2 (90') / Aula 5 e 6 de 14 - Fitnessgram (Nível)								9 Dia do Madrugal	
Dezembro 2011	Calendar with 1-31 days, 1-4 highlighted in red (F), 19-24 highlighted in red (F), 26-31 highlighted in yellow (Férias Natal).	5 JDC III (Basquetebol) - Campo 2 (90') / Aula 7 e 8 de 14 - Fitnessgram (Flexão braços) 12 JDC III (Basquetebol) - Campo 2 (90') / Aula 9 e 10 de 14 - Fitnessgram (Abdominais, Extensão do Tronco e Senta-Aranha) Férias Natal Férias Natal									
Janeiro 2012	Calendar with 1-31 days, 1-2 highlighted in red (F), 30-31 highlighted in red (F).	Férias Natal 9 Ginástica III (Acrobática) - Ginásio (90') / Aula 1 e 2 de 8 16 Ginástica III (Acrobática) - Ginásio (90') / Aula 3 e 4 de 8 23 Ginástica III (Acrobática) - Ginásio (90') / Aula 5 e 6 de 8 30 Ginástica III (Acrobática) - Ginásio (90') / Aula 7 e 8 de 8									
Fevereiro 2012	Calendar with 1-29 days, 1-4 highlighted in red (F), 20-22 highlighted in red (F), 27-29 highlighted in yellow (Interrupção Carnaval).	6 JDC III (Basquetebol) - Campo 2 (90') / Aula 11 e 12 de 14 13 JDC III (Basquetebol) - Campo 2 (90') / Aula 13 e 14 de 14 Interrupção Carnaval 27 AF/CS III (Teórico-prática) - Sala/Ginásio (90') / Aula 1 e 2 de 8									
Março 2012	Calendar with 1-31 days, 1-4 highlighted in red (F), 19-21 highlighted in green (AEN), 26-30 highlighted in yellow (Férias da Páscoa).	5 AEN (Tênis de Campo) - Campo 1 (90') / Aula 1 e 2 de 10 12 AEN (Tênis de Campo) - Campo 1 (90') / Aula 3 e 4 de 10 19 AEN (Tênis de Campo) - Campo 1 (90') / Aula 5 e 6 de 10 Férias da Páscoa								23 Dia do Voleibol	
Abril 2012	Calendar with 1-30 days, 1-2 highlighted in red (F), 3-4 highlighted in yellow (Férias da Páscoa), 5-7 highlighted in red (F), 16-17 highlighted in green (AEN), 23-24 highlighted in red (F), 30 highlighted in green (AF/CS III).	Férias da Páscoa Férias da Páscoa 16 AEN (Tênis de Campo) - Campo 1 (90') / Aula 7 e 8 de 10 23 AEN (Tênis de Campo) - Campo 1 (90') / Aula 9 e 10 de 10 30 AF/CS III (Teórico-prática) - Sala/Ginásio (90') / Aula 3 e 4 de 8								Desporto Escolar	
Mai 2012	Calendar with 1-31 days, 1-2 highlighted in red (F), 7-9 highlighted in green (AF/CS III), 14-21 highlighted in green (DANÇA), 28-31 highlighted in orange (Dia do Futebol).	7 AF/CS III (Teórico-prática) - Sala/Ginásio (90') / Aula 5 e 6 de 8 14 Dança III (Danças Sociais) - Ginásio (90') / Aula 1 e 2 de 10 21 Dança III (Danças Sociais) - Ginásio (90') / Aula 3 e 4 de 10 28 Dança III (Danças Sociais) - Ginásio (90') / Aula 5 e 6 de 10								29 Dia do Futebol	
Junho 2012	Calendar with 1-30 days, 1-2 highlighted in red (F), 5-6 highlighted in red (F), 8-10 highlighted in red (F).										

## Anexo C - Plano de Aula



Plano de Aula n.º: 5e6/14		Aula n.º: 117 e 118		Data: 28/11/11		Professor: Júlio Jacinto		Orientador: Mestre Ricardo Oliveira			
Ano/Turma: 12º INF		N.º Alunos: 7		Hora: 11h30		Duração: 90'		Local: Campo 2		Material: 1 bola de rúgubi, 7 bolas basquetebol, cones, sinalizadores, giz, rádio, extensão e CD fitnessgram	
Objetivos gerais: Desenvolver/Avaliar a capacidade de resistência aeróbia (Teste Fitnessgram – Vaivém). Introduzir a posição base e o domínio da bola (passe, receção, drible e finalização)											
PA	Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias	Esquemas	Tempos						
					TE	TA	Hora				
INICIAL	Instrução inicial	Explicar os objetivos a aula.	Alunos dispostos em "U". Recolher a lista e propostas do nome da equipa para a atividade.		10'	10'	11h40				
	Ativação músculo-esquelética	Ativar os principais grupos musculares e preparar para o esforço.	Exercício 1: Jogo de rúgubi (3/4 do campo). 3x3+Joker tentar colocar a bola dentro das balizas da equipa adversária. A bola só pode ser passada para trás. Quem for tocado tem que parar de correr.		5'	15'	11h45				
	Aptidão Física (Fitnessgram)	Explicar e realizar o teste vaivém.	Exercício 2: realizar o vaivém. Todos os alunos fazem ao mesmo tempo. À medida que vão parando, continuam a caminhar à volta do campo, até recuperar.		15'	30'	12h00				
	Alongamentos + Hidratação + transição					5'	35'	12h05			
FUNDAMENTAL	Posição base	Desenvolver o domínio da bola (passe, receção e lançamento)	Exercício 3: situação de 2x0 em meio campo. Realizar 5 passes a partir do meio campo e quem recebe o 5º passe realiza lançamento.		15'	50'	12h20				
		Desenvolver a posição base defensiva e o domínio da bola (drible)	Exercício 4: situação de 1x1 em meio campo. Quem ataca pode utilizar drible de proteção ou progressão. Quem defende: 1ª defesa passiva (desenvolver posição base defensiva), depois passa ativa.		5'	55'	12h25				
	Domínio da bola (ações técnico-táticas de passe, receção, drible e lançamento)	Desenvolver a força superior e média.	Exercício 5: 2 a 2 com bola. Realizar exercício de força média a superior ao comando do professor (30 segundos)		2'	57'	12h27				
		Hidratação + transição									
Condição Física	Desenvolver a posição base defensiva e o domínio da bola (passe, receção, drible e finalização)	Exercício 6: situação de 2x1 campo inteiro (sistema holandês). Quem ataca a partir do meio campo não pode realizar drible. Defesa ativa. Equipa verde ataca equipa azul; Equipa azul ataca equipa vermelha; Equipa vermelha ataca equipa amarela; Equipa amarela ataca equipa azul.		20'	77'	12h47					
R.C.	Retorno à calma Considerações Finais	Alongar os principais músculos solicitados. Refletir sobre os objetivos da aula.	Alunos dispostos em "U" realizam os alongamentos indicados por um colega.		3'	80'	12h50				
Observações: Os últimos 10 minutos são contabilizados para os alunos tratarem das questões relacionadas com a higiene pessoal											



Nº	Nome:	Presença	Parte Motora	Parte Cognitiva	Atitudes/ Valores
2					
5					
7				+	
10				+	
11				+	
12		F			
13					

#### Reflexão da aula:

Os alunos gostaram bastante do jogo de Rãguebi;

O teste vaivém demorou menos tempo do que estava previsto (aproximadamente 10 minutos);

Antes do exercício 3 questionei os alunos sobre os tipos de drible (proteção e progressão) e algumas regras do basquetebol (passos, dribles, início do jogo), para que eles pudessem aperceber-se das respostas que erraram na ficha de avaliação diagnóstica;

No exercício 3 poderia ter aproveitado o campo todo, ou seja, realizavam o exercício para os dois lados (2 tabelas); os alunos realizaram vários tipos de passe (peito, ombro e picado); numa das situações o passe de ombro foi feito com deslocamento lateral (os alunos estavam frente a frente), para permitir fazer a extensão completa dos braços e receber a bola com as duas mãos. Mas esta situação estava um pouco desenquadrado com o jogo, neste sentido, deveria ter optado por realizar deslocamento direccionados para o cesto;

No exercício 4 após realizarem a situação de 1x1 (defesa passiva e ativa) realizaram situação de 2x1 (defesa ativa e quem passa corta para o cesto);

No exercício 5 (condição física) em vez de realizarem 2 a 2, realizaram individualmente 2 repetições de abdominais e prancha de 30 segundos, com 30 segundos de repouso entre cada repetição;

No exercício 6 (situação 2x1 – "holandês") os alunos estavam bastante empenhados e puseram boa dinâmica no exercício. Apesar disso, passei mais tempo a observar e a transmitir informações de gestão do exercício do que a corrigir alguns aspetos relacionados com o jogo. Um dos aspetos a intervir era nas mudanças de direção, em que os alunos mantinham o drible na mesma mão, driblando a bola do lado do adversário em vez de passarem a driblar com a mão mais afastada do adversário;

## Anexo D - Ficha de Registo Voleibol (adaptado de Mesquita, 1995)

Núcleo de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário  
Universidade da Madeira



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

Ano Letivo 2011/2012

9º 1

## Avaliação-Diagnóstica - JDC (VOLEIBOL)

Nº	Nome	Dinâmica Coletiva				Serviço e Recepção				Ataque				Defesa				Nível de Jogo
		N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	
2	AC			X				X				X				X		3
3	AS	X				X				X				X				1
4	ACT		X				X				X				X			2
5	AG		X				X				X				X			2
6	AJ		X															2
7	CP	X				X				X				X				1
8	DR		X				X				X				X			2
10	DR			X			X					X			X			2/3
11	EC		X				X				X				X			2
12	FO		X				X				X				X			2
13	FS			X				X			X				X			2/3
14	HF			X				X				X				X		3
15	JA	X				X				X				X				1
16	MF		X				X				X				X			2
17	NI			X				X			X				X			2/3
18	OF			X				X				X			X			3
19	PP		X				X				X				X			2
20	TJ		X				X				X				X			2
21	VS		X				X				X				X			2
22	SO	X				X				X				X				1
23	JC		X				X				X				X			2

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

	1º Nível de Jogo (jogo estático)	2º Nível de Jogo (jogo anárquico)	3º Nível de Jogo (jogo de consecução rudimentar dos 3 toques)	4º Nível de Jogo (jogo de consecução elaborada dos 3 toques)
<u>Dinâmica Coletiva</u>	Intervenção rara sobre a bola, jogo de 1 toque (reenvios diretos, quase sempre sem êxito), ausência de relações de espaço de jogo (jogador isolado), Imobilidade dos jogadores (atitude estática e em posição vertical) e ocupação não racional do espaço de jogo.	Ausência de relações no espaço de jogo (ações individuais), Aglutinação no ponto de queda (indiferenciação de funções), mobilidade ocasional dos jogadores com o intuito de interceptar a bola e reenvios diretos (1 toque) persistem: maior número de bolas interceptadas	Estabelecem as 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 na quadra), organização coletiva das ações (ocorre os 3 toques) e as ações situam-se no momento presente. Não há progressão para a rede do 2º para o 3º toque	O dinamismo da equipe aumenta, a consecução dos 3 toques é constante, conscientização 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, os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir, no entanto os deslocamentos ainda não apresentam regularidade ao nível da qualidade de execução
<u>Serviço e Recepção</u>	Grande percentagem de serviços errados, raras intervenções sobre a bola na recepção e quase sempre ineficazes, ausência de deslocamentos para a bola, gestos incontrolados acompanhados de ações estáticas isoladas e orientação do corpo face ao terreno adversário ( só utiliza o plano frontal)	A percentagem de serviços errados diminui em relação ao 1º nível, maior número de bolas interceptadas na recepção (eficácia reduzida na direção do levantador), deslocamento tardio dos apoios em direção à bola, contato com a bola no momento da manchete sem local definido no antebraço e ausência de boa coordenação entre braços e pernas no momento do passe	A percentagem de serviços errados diminui quando comparamos com o 2º nível de jogo, as intervenções sobre a bola na recepção aumentam (com maior eficácia em direção ao levantador), no jogo podemos identificar qual dos alunos são os passadores e o jogador que atua como levantador, ação coordenada dos membros inferiores com os braços no passe e ocorre a orientação dos segmentos corporais para o local de envio da bola	A percentagem dos saques errados diminui quando comparamos com o 3º nível, elevado número de bolas interceptadas na recepção e com eficácia (dirigidas para o levantador), deslocamentos com boa rapidez em direção à bola e a verbalização na intenção de receber
<u>Ataque</u>	A principal "arma" de ataque é o serviço, a troca da bola entre os jogadores é praticamente nula, o ataque é quase sempre ineficaz (provoca rutura do jogo), o ataque reduz-se a 1 toque (reenvios diretos da recepção) e o gesto técnico do ataque é efetuado sem domínio (movimentos explosivos e incontrolados)	O principal ataque continua sendo o saque, os reenvios diretos persistem (com mais êxito), surge ocasionalmente o 2º toque para corrigir o 1º toque e o ataque tem fraca eficácia	O serviço deixa de ser a principal "arma" de ataque, os reenvios de 1 e 2 toques diminuem (surge com mais frequência o 3º toque) e o ataque revela fraca eficácia ofensiva, devido a não haver progressão da bola para a rede	A principal "arma" de ataque surge no 3º toque, a construção do ataque é organizada (usando os 3 toques), os jogadores atacantes coloca-se paralelamente à rede, o que lhe permite atacar em todas as direções
<u>Defesa</u>	Não existe intencionalidade na ação defensiva, os jogadores adaptam-se a atitude de "espera" (em pé) e o jogador não analisa a trajetória da bola (quando defende é porque a bola foi ao seu encontro)	Ocupação do centro do centro do terreno de forma desorganizada (zonas laterais desprotegidas), a defesa normalmente é estática, má coordenação entre braços e pernas no ato de defender e a rutura do jogo é menos frequente que no 1º nível, permitindo de vez em quando a realização do 2º toque	A defesa torna-se mais eficaz, preocupação em possibilitar o 2º toque e algumas defesas são direcionadas para a mão do levantador, propiciando em finalizações com cortada	Ocorre bloqueio e defesa de manchete, deslocamentos realizados em função do tipo de ataque, antecipação em função das situações criadas pelo adversário no ataque e a rutura do jogo surge, fundamentalmente, devido ao ataque eficaz

## Anexo E - Quadro das ilações da Avaliação Diagnóstica (9º 1)

MATÉRIAS A LECIONAR		CONTEÚDOS		ALUNOS	
		- Dificuldades	+ Dificuldades	- Acompanhamento	+ Acompanhamento
Ginástica	<i>Solo</i> <i>Acrobática</i> <i>Aparelho (mini)</i>	Rolamento engrupado à retaguarda e à frente; Rolamento à retaguarda pernas afastadas; Elementos de ligação. Realização das pegas. Salto de vela e engrupado; Realização de ajudas.	Rolamento saltado; Roda; Apoio facial invertido com rolamento à frente; Espargata. Realização de figuras a pares e trios (manutenção do equilíbrio). Pirueta vertical e salto encaixado pernas afastadas; corrida preparatória e impulsão.	Nº 2, Nº 4, Nº 5, Nº 14, Nº 16, Nº 20	Nº 3, Nº 6, Nº 7, Nº 9, Nº 10, Nº 11, Nº 13, Nº 15, Nº 17, Nº 18, Nº 19, Nº 21, Nº 22, Nº 23
	<i>Estafetas</i> <i>Barreiras</i> <i>Comprimento</i> <i>Triplo S.</i> <i>Altura</i> <i>Peso</i>	Definição da perna de ataque. Salto com a técnica de tesoura.	Transmissão do testemunho. Transposição da barreira (trajetória rasa). Estrutura rítmica da chamada Salto com a técnica de Fosbury Flop Manutenção do cotovelo afastado do tronco	Nº 2, Nº 4, Nº 10, Nº 13, Nº 14, Nº 17, Nº 18, Nº 20, Nº 21, Nº 23	Nº 3, Nº 5, Nº 6, Nº 7, Nº 9, Nº 11, Nº 15, Nº 16, Nº 19, Nº 22,
Raquetes	<i>Badminton</i> <i>Tênis*</i>	Conhecimento das regras	Deslocamento e posicionamento para a devolução do volante	Nº 2, Nº 3, Nº 4, Nº 14, Nº 16, Nº 20	Nº 5, Nº 6, Nº 7, Nº 9, Nº 10, Nº 11, Nº 13, Nº 15, Nº 17, Nº 18, Nº 19, Nº 21, Nº 22, Nº 23
At. Rítmicas e Expressivas	<i>Dança*</i>	Movimentos locomotores, movimentos de imitação do colega (espelho).	Expressividade, noção de ritmo e exploração do espaço, movimentos não locomotores.	Nº 3, Nº 4, Nº 5, Nº 6, Nº 7, Nº 9, Nº 11, Nº 15, Nº 16, Nº 20, Nº 22	Nº 2, Nº 10, Nº 13, Nº 14, Nº 17, Nº 18, Nº 19, Nº 21, Nº 23
At. de Natureza	<i>Orientação*</i>	Orientação da planta	Interpretação da simbologia	Nº 2, Nº 4, Nº 5, Nº 14, Nº 16, Nº 19, Nº 20, Nº 21, Nº 22, Nº 23	Nº 3, Nº 6, Nº 7, Nº 9, Nº 10, Nº 11, Nº 13, Nº 15, Nº 17, Nº 18,
D. Combate	<i>Judo*</i>	Realização das pegas	Realização de desequilíbrios e quedas	Nº 2, Nº 10, Nº 13, Nº 14, Nº 17, Nº 18, Nº 19, Nº 21, Nº 23	Nº 3, Nº 4, Nº 5, Nº 6, Nº 7, Nº 9, Nº 11, Nº 15, Nº 16, Nº 20, Nº 22

\* Estas matérias não foram abordadas nos anos anteriores

## Anexo F - Ficha de Registo para Avaliação Diagnóstica de Ginástica Acrobática

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - ACROBÁTICA (PARES)														
Nº	Nome	Figura 1				Figura 2					Figura 3			
		Volante		Base		Volante			Base		Volante		Base	
		Braços em extensão	Alinhamento corporal	Braços em extensão	Alinhamento corporal	Colocação dos apoios e cabeça (triângulo)	Elevação dos MI alternadamente	Tonicidade geral do corpo e alinhamento corporal	Extensão dos braços	Segura controladamente o volante	Colocação dos apoios nos omoplatas e na bacia	Elevação dos MS mantendo equilíbrio e tonicidade corporal	Mãos colocadas no solo à largura dos ombros e braços estendidos	Joelhos unidos apoiados no solo formando um ângulo de 90 graus com o tronco
2		S	I	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	I
5		S	I	S	S	S	I	I	S	S	S	S	S	I
7		S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	I
10														
11		S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	I
12		S	I	I	S	S	I	I	S	S	S	S	S	I
13		S	S	S	S	S	I	I	S	S	S	S	S	I

Legenda: S – Realiza com perfeição; I – Realiza com imperfeição; N – Não realiza

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - ACROBÁTICA (TRIOS)																			
Nº	Nome	Figura 1					Figura 2					Figura 3							
		Volante		Base			Volante		Base			Volante		Base			Intermédio		
		Colocação dos apoios na bacia das bases	Elevação dos MS mantendo equilíbrio e tonicidade corporal	Mãos colocadas no solo à largura dos ombros e braços estendidos	Joelhos unidos apoiados no solo formando um ângulo de 90 graus com o tronco	Tonicidade geral do corpo (zona abdominal)	Colocação dos apoios nas coxas das bases	Elevação dos MS mantendo equilíbrio e tonicidade corporal	Joelho no solo e perna fletida (pé bem apoiado, apoios colocados em triângulo)	Postura do tronco e extensão do braço (contrário ao que segura o volante)	Segura controladamente o volante	Colocação das mãos nos omoplatas do base e dos pés nos ombros do intermédio	MS em extensão	Postura (alinhamento e tonicidade geral do corpo)	Mãos colocadas no solo à largura dos ombros e braços estendidos	Joelhos unidos apoiados no solo formando um ângulo de 90 graus com o tronco	Tonicidade geral do corpo (zona abdominal)	Elevação dos MS ao nível dos ombros	Segura o volante e mantém a postura corporal (alinhamento e tonicidade geral do corpo)
2		S	S	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	I	S	S	S	S	S
5		S	S	S	S	S	S	I	S	I	S	S	S	I	S	S	S	S	S
7		S	S	S	S	S	S	S	I	I	S	S	S	I	S	S	S	S	S
10																			
11		S	S	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S
12		S	S	S	S	S	S	I	S	I	S	S	I	I	S	S	S	S	S
13		S	S	S	S	S	S	S	I	I	S	S	S	S	S	S	I	S	S

Legenda: S – Realiza com perfeição; I – Realiza com imperfeição; N – Não realiza

**Anexo G - Ficha de Avaliação Diagnóstica Cognitiva**

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

Ano Letivo 2011/2012

**Ficha de Avaliação Diagnóstica – JDC III (Basquetebol)**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

**1. Cada equipa é constituída por:**

- 4 jogadores em campo e 4 suplentes;
- 5 jogadores em campo e 5 suplentes;
- 6 jogadores em campo e 4 suplentes;
- 7 jogadores em campo e 5 suplentes.

**2. Cada jogo oficial tem uma duração de:**

- 2 períodos de 20 minutos;
- 4 períodos de 20 minutos;
- 2 períodos de 10 minutos;
- 4 períodos de 10 minutos.

**3. O jogo inicia-se com:**

- Lançamento na linha lateral para a equipa visitante;
- Lançamento-livre para a equipa que vence o sorteio;
- Posse de bola para a equipa que ganha o sorteio;
- Lançamento da bola ao ar pelo árbitro.

**4. A regras dos "3 segundos" corresponde ao:**

- Tempo limite desde a receção da bola e o passe;
- Tempo limite de permanência dentro da área restritiva da equipa adversária;
- Tempo limite para realizar a reposição da bola em jogo;
- Tempo limite para realizar o lançamento livre.

**5. Qual o nº limite de passos com a bola na mão sem driblar? \_\_\_\_\_**

## Anexo H - Avaliação Sumativa JDC III – Basquetebol

Nº	BASQUETEBOL (SITUAÇÃO JOGO 3X3+Joker)										Nível de jogo		
	Objetividade	Descentralização da visão	Apreciação das trajetórias	Espaço (Ataque)	Penetração (Ataque)	Posse de bola (Ataque)	Concentração (Defesa)	Contenção (Defesa)	Pressing (Defesa)	Aumento da superfície de jogo (Defesa-Ataque)		Retirar a bola da zona de pressão (Defesa-Ataque)	Diminuição da superfície de jogo (Ataque-Defesa)
2													
5													
7													
10													
11													
12													
13													

**Legenda:** N1 – Jogo Anárquico; N2 – Jogo Descentralizado; N3 – Jogo Estruturado; N4 – Jogo Elaborado

## Anexo I - Avaliação Sumativa Ginástica Acrobática

AVALIAÇÃO SUMATIVA - COREOGRAFIA DE ACROBÁTICA (POSIÇÃO DE BASE)																								
Nº	Nome	Figura 1				Figura 2				Figura 3				Figura 4				Figura 5						
		Controla o Monte/Desmonte	Braços em extensão	Alinhamento corporal	Segura controladamente o volante (pega mão-tomozelo)	Controla o Monte/Desmonte	Mantém pernas afastadas e estendidas	Postura (tronco direito)	Extensão dos braços	Segura controladamente o volante (mãos-bacia)	Joelho no solo e perna fletida (pé bem apoiado, apoios colocados em triângulo)	Controla o Monte/Desmonte	Segura controladamente o volante (pega de dedos)	Postura (tronco direito)	Sustenta o volante na coxa e em equilíbrio	Controla o Monte/Desmonte	Flecte os Ml para facilitar o Rolamento ao volante	Segura controladamente o volante (pega mão-tomozelo)	Movimento contínuo, harmonioso e controlado	Controla o Monte/Desmonte	Senta sobre os pés (calcanhares a tocar nas nádegas)	Postura (tronco direito)	Segura controladamente o volante (pega mão-gêmeos)	Sustenta o volante nos ombros e em equilíbrio
2						S	S	I	S	S	S	S	I	S	S					S	S	S	S	S
5											S	S	I	S	S					S	S	S	S	S
7		S	S	S	S	S	I	I	S	I						S	S	I	N					
10											S	S	S	S	S					S	S	I	S	I
11		S	S	S	S											S	S	S	I	I	S	S	S	S
12		S	I	S	S	S	I	S	I	S	I	S	I	I	I	S	S	I	N	S	I	S	I	S
13		S	S	S	S	S	S	I	I	S						S	S	S	I					

Legenda: S – Realiza com perfeição; I – Realiza com imperfeição; N – Não realiza



Anexo K - Grelha de Avaliação (12ºTGEI)

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

Ano Lectivo 2011/2012

3º Ano Turma: 12º 1

Curso Profissional: Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos

Disciplina: Educação Física

Módulo: \_\_\_\_\_



		Atitudes e Valores: 20%									Conhecimentos 80%							Nota			
		Responsabilidade 6%			Autonomia 6%		Intervenção 4%		Sociabilidade 4%												
		Assiduidade e Pontualidade	Cumprimento de tarefas e normas	Preservação dos espaços e equipamentos	Capacidade para ultrapassar as dificuldades	Iniciativa / Criatividade	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					Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final
		1%	3%	2%	3%	3%	3%	1%	2%	2%	20%	10%	50%	20%					80%		
Nº	Nome	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					16,00	20,00	20
1											0,00								0,00	0,00	0
2											0,00								0,00	0,00	0
3											0,00								0,00	0,00	0
4											0,00								0,00	0,00	0
5											0,00								0,00	0,00	0
6											0,00								0,00	0,00	0
7											0,00								0,00	0,00	0
8											0,00								0,00	0,00	0
9											0,00								0,00	0,00	0
10											0,00								0,00	0,00	0
11											0,00								0,00	0,00	0
12											0,00								0,00	0,00	0
13											0,00								0,00	0,00	0
14											0,00								0,00	0,00	0
15											0,00								0,00	0,00	0
16											0,00								0,00	0,00	0
17											0,00								0,00	0,00	0
18											0,00								0,00	0,00	0
19											0,00								0,00	0,00	0
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	20,00	20,00	20,00	16,00	20,00	20

## Anexo L - Quadro da distribuição das aulas a observar

Nº obser	Dia	Horas	Duraç.	Turma	Prof. a observar
1	17-10	9h45 às 10h30	45'	9º 1	Prof. 3
2	17-10	15h45 às 16h30	45'	9º 2	Prof. 1
3	18-10	9h45 às 10h30	45'	9º 1	Prof. 3
4	18-10	11h30 às 13h	90'	11º COZ	Prof. 1
5	19-10	11h30 às 13h	90'	11º PSI	Prof. 2
6	20-10	9h45 às 11h15	90'	12º PSI	Prof. 3
7	20-10	15h00 às 16h30	90'	9º 2	Prof. 2
8	24-10	15h45 às 16h30	45'	9º 2	Prof. 2
9	25-10	11h30 às 13h	90'	11º COZ	Prof. 1
10	26-10	11h30 às 13h	90'	11º PSI	Prof. 2
11	27-10	9h45 às 11h15	90'	12º PSI	Prof. 3
12	27-10	15h00 às 16h30	90'	9º 2	Prof. 1
13	15-11	11h30 às 13h	90'	11º COZ	Prof. 1
14	16-11	11h30 às 13h	90'	11º PSI	Prof. 2
15	17-11	9h45 às 11h15	90'	12º PSI	Prof. 3
16	17-11	15h00 às 16h30	90'	9º 2	Prof. 2
17	22-11	11h30 às 13h	90'	11º COZ	Prof. 1
18	23-11	11h30 às 13h	90'	11º PSI	Prof. 2
19	24-11	9h45 às 11h15	90'	12º PSI	Prof. 3
20	24-11	15h00 às 16h30	90'	9º 2	Prof. 1
21	28-11	9h45 às 11h15	90'	9º 1	Prof. 3

## Legenda:

	Registo de observação – EASSED
	Registo de observação – Análise do Tempo de Aula
	Registo de observação – Comportamento do Professor
	Registo de observação – <i>Feedback</i>

## Anexo M - Quadro da distribuição das aulas a observar

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

## Anexo N - Cronograma das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Tabela 1 - Cronograma com as tarefas a realizar previamente ao dia da atividade

Data	Tarefa	Responsável
novembro	Apresentar e Integrar a atividade no planeamento anual das atividades da escola	Núcleo de Estágio
28 de janeiro	Reunião com os orientadores de estágio e alteração da data inicialmente proposta (22 março)	Núcleo de Estágio
04 de março	Elaboração do pré-projecto: Pertinência, Objetivos, Horários.	Dulce Marques e Júlio Jacinto
	Empresas a contactar para a solicitação de apoios.	Marco Willy
06 de março	Construção do cartaz e ficha de inscrição impressa.	Dulce Marques + Prof. Ricardo Oliveira
	Construção da ficha de inscrição (online e impressa)	Prof. Ricardo Oliveira
08 de março	Fixação dos cartazes na escola.	Núcleo de Estágio
	Divulgação nas redes sociais do evento.	Dulce Marques e Cláudio Pimenta
09 de março	Atualização do pré-projecto e definição das atividades a realizar. Reunião com o Instituto de Administração da saúde e Assuntos Sociais para colaborar na atividade.	Núcleo de Estágio
10 de março	Definição das regras e sistema de pontuação dos jogos	Júlio Jacinto e Cláudio Pimenta
12 de março	Entrega dos ofícios de pedido de colaboração às diversas empresas.	Núcleo de Estágio
13 de março	Colocar nos livros do ponto das diversas turmas informação relativa à atividade.	Júlio Jacinto e Cláudio Pimenta
12 a 20 de março	Recolha das inscrições	Núcleo de Estágio
20 de março	Elaboração do quadro competitivo e levantamento material necessário.	Marco Willy e Júlio Jacinto
21 de março	Convite ao Presidente do Conselho executivo da Escola	Núcleo de Estágio
21 de março	Recolha dos apoios das empresas e do material necessário.	Núcleo de Estágio
21 de março	Tratar da aparelhagem de som na escola.	Júlio Jacinto e Cláudio Pimenta
	Pedir ao Conselho Executivo para confeção de um bolo.	Júlio Jacinto
22 de março	Realização da atividade propriamente dita	Núcleo de Estágio

## Cronograma com as tarefas a realizar previamente no dia da atividade

<b>Hora</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Responsável</b>
08h00	Levantar máquinas de filmar e fotográfica	Marco Willy
08h15	Levantar géneros alimentícios no Ravioli	Marco Willy
08h30	Apanhar as andas	Marco Willy
09h00	Passar no Super S. Roque para levantar pão, queijo, fiambre e sumos. Comprar ovos e açúcar.	Dulce Marques e Júlio Jacinto
12h00	Montagem das diversas estações	Núcleo de Estágio
14h00	Reunião com os capitães das equipas e entrega da ficha de registos.	Marco Willy e Júlio Jacinto
14h00	Organizar local do lanche convívio e elementos para o registo fotográfico e de imagem.	Dulce Marques e Cláudio Pimenta
14h10	Montagem das diversas estações	Núcleo de Estágio
14h30	Início das atividades	Núcleo de Estágio
14h30 /17h00	Polivalente / Secretariado	Cláudio Pimenta e Marco Willy
	Ginásio	Júlio Jacinto
	Sala Multidisciplinar	Dulce Marques
17h00	Recolha dos resultados dos diversos jogos	Marco Willy
17h00	Lanche / Convívio	Núcleo de Estágio
17h30	Cerimónia de Encerramento e entrega de prémios	Dulce Marques
18h00	Recolha do material dos jogos e limpeza dos espaços	Núcleo de Estágio

Anexo O - Cartaz da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

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



# “I OLIMPIÁDAS BRAZÃO DE CASTRO” 2012



**Local:** Escola 2/3 Dr. Eduardo Brazão de Castro;

**Data:** 22 de Março de 2012 (14h-18h)

**Destinatários:**

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

**Atividades:**

- Desportivas, artísticas e de conhecimentos.

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

**INSCRIÇÕES ATÉ O DIA 17 DE  
MARÇO 2012**

**(através do site da Escola)**

ORGANIZAÇÃO: Núcleo de Estágio de Educação Física

## **Anexo P - Regulamento dos Jogos**

### **1. Corrida de sacas**

**Regras:** É formada uma fila com todos os concorrentes atrás da linha de partida. Ao sinal de partida, os primeiros de cada fila entram para dentro da sua saca, segura as abas com as mãos e desloca-se em direção à meta. Após o primeiro chegar à meta deverá sair da saca e o segundo puxa-a através do cordão, realizando o mesmo procedimento que o primeiro e assim sucessivamente. Vence a equipa que chegar primeiro completa à meta.

### **2. Passar o Pântano e Resolução de problemas matemáticos**

**Regras:** Todos os concorrentes de uma equipa deverão realizar o percurso sem tocar no solo, utilizando 2 colchões. Cada vez que alguém da equipa toque no solo terá uma penalização de 5 segundos, sendo esta penalização acrescentada ao tempo final do jogo. Ao chegares à meta terão de responder a um problema matemático, sendo que esse tempo será incluído no tempo de jogo. Caso errem terão uma penalização de 10 segundos por cada resposta errada.

### **3. Tiro ao Alvo (Latas) e Palavras Cruzadas**

**Regras:** São colocadas um conjunto de latas empilhadas em cima de uma mesa formando um triângulo, colocando assim as 3 latas na base, 2 em cima e 1 no topo. Cada elemento, a 3 metros de distância, terá uma bola para lançar. Após todos os elementos lançarem terão de preencher as palavras cruzadas. O jogo termina quando a equipa completar todas as palavras cruzadas, sendo apurado o tempo de jogo. Cada lata não derrubada e/ou palavra cruzada errada representa um acréscimo de 5 segundos ao tempo total de jogo.

### **4. Chuto ao alvo (futebol) e Mural da Prevenção**

**Regras:** Numa baliza é colocada uma tela com 4 alvos nos ângulos superiores e inferiores, onde cada elemento terá uma tentativa para pontapear uma bola de futebol, tentando acertar no alvo. Após todos os elementos pontapearem a bola é contabilizado o nº de bolas que acertaram nos alvos, apurando deste modo a classificação das equipas. Vence então a equipa que acertar o maior nº de vezes nos alvos.

### 5. Jogo das argolas e skates

**Regras:** Cada aluno terá de realizar um percurso utilizando o skate para se deslocar. A meio do percurso este encontrará uma mesa ao contrário (com os 4 pés para cima) a uma distância de 3 metros para onde deverá lançar uma argola, com o objetivo é de acertar num dos pés das mesas. De seguida realiza a restante parte do percurso com o skate, entregando-o ao colega seguinte que deverá realizar os mesmos procedimentos. Vence a equipa que concluir mais rapidamente o jogo, sendo que cada argola não introduzida representa um acréscimo de 5 segundos ao tempo total de jogo.

### 6. Estafeta nas andas e Sopa de letras

**Regras:** Cada aluno terá de realizar um percurso utilizando as andas para se deslocar. A meio do percurso este encontrará uma sopa de letras onde deverá encontrar um nome de um rei de Portugal. De seguida realiza a restante parte do percurso com as andas, entregando-as ao colega seguinte que deverá realizar os mesmos procedimentos. Vence a equipa que concluir mais rapidamente o jogo.

### 7. Vestir o Professor/Funcionário

**Regras:** Cada aluno terá de realizar um percurso para apanhar uma peça da vestimenta e deverá transportá-la até o ponto de partida, onde se encontrará o professor/funcionário que terá de vesti-la. O elemento seguinte só poderá partir quando o colega anterior tocar-lhe na mão. Vence a equipa que concluir mais rapidamente o jogo.

### 8. Jogo da Música

### 9. Jogo da Mímica

**Regras:** Um aluno deve cantarolar/imitar as músicas ou profissões selecionada e os restantes colegas terão de tentar adivinhar durante 1 minuto. Cada equipa terá de realizar 3 vezes, sendo que vence a equipa mais rápida a concluir o jogo.

## Anexo Q - Questionário da Caracterização da Turma



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

### Questionário de Caracterização da Turma

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

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

Agradecemos desde já a tua colaboração.

#### 1. VIDA ESCOLAR

1.1. Há quantos anos frequentas esta escola? \_\_\_\_\_

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

Não  Sim

1.3. Porque frequentas a escola? (assinala com x duas opções)

- Gosto de aprender .....
- Para conviver com os colegas .....
- É necessário para preparar o futuro .....
- Sou obrigado pelos meus pais .....
- Quero tirar um curso depois do 9º ano .....
- Gosto do ambiente escolar, é divertido .....
- Outras .....  Quais? \_\_\_\_\_

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

Não  Sim

1.4.1. Se não, porquê? (assinala com x duas opções)

- Por causa dos colegas .....
- Por causa dos professores .....
- Por causa da matéria das aulas .....
- Por causa dos espaços e instalações da escola .....
- Outras .....  Quais? \_\_\_\_\_

1.4.2. Se sim, porquê? (assinala com x duas opções)

- Por causa dos colegas .....
- Por causa dos professores .....
- Porque gosto da matéria das aulas .....
- Por causa dos espaços e instalações da escola .....
- Porque gosto do convívio com os colegas .....
- Por causa da possibilidade de fazer novos amigos .....
- Por causa dos tempos livres .....
- Porque gosto de aprender .....
- Porque gosto das actividades extracurriculares .....
- Outras .....  Quais? \_\_\_\_\_

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

Não  Sim

1.5.1. Se não, porquê? \_\_\_\_\_

1.6. Consideras que a tua turma é disciplinada (ex: bem comportada, respeita os professores etc.)? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

1.6.1. Se não, porquê? \_\_\_\_\_

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

Não  Sim

1.7.1. Se não, porquê? (assinala com x duas opções)

- Porque existem "grupinhos" .....
- Porque todos querem ser o melhor .....
- Porque há colegas colocados à parte .....
- Porque há colegas que não se falam .....
- Porque há colegas que gozam dos outros .....
- Porque há conflitos entre colegas .....
- Outras .....  Quais? \_\_\_\_\_



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

1.8. Quais são as características que consideras mais importantes para um bom professor? (assinala com x duas opções)

- Pontualidade .....
- Competência .....
- Organização .....
- Disponibilidade .....
- Compreensão .....
- Simpatia .....
- Assiduidade .....
- Exigência .....
- Outras .....  Quais? \_\_\_\_\_

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

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

1.9.1. Porquê? (assinala com x duas opções)

- Porque gosto da matéria(s) .....
- Porque gosto do(a) professor(a) .....
- Porque as aulas são interessantes .....
- Porque são mais fáceis .....
- Porque tenho boas notas .....
- Outra .....  Qual? \_\_\_\_\_

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

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

1.10.1. Porquê? (assinala com x duas opções)

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

1.11. O que mais gostas no trabalho realizado nas aulas? (assinala com x duas opções)

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

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

- Pouco interessante .....
- Pouco útil .....
- Desmotivante .....
- Interessante .....
- Bastante útil .....
- Motivante .....
- Desatualizada .....
- Ajustada à vida real .....
- Outra .....  Qual? \_\_\_\_\_



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

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

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

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

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

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

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

1.16. Onde costumavas estudar? (assinala com x duas opções)

- Na escola na biblioteca .....
- Na escola na sala multidisciplinar .....
- Em casa na cozinha .....
- Em casa na sala .....

- Em casa no quarto .....
- Outro .....  Qual? \_\_\_\_\_

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

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

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

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

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

- Não  Sim

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

- Não  Sim

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

- Não  Sim

1.20.2. Que outras utilidades dás à internet? (assinala com x duas opções)

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



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

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

Não  Sim

1.21.1. Se sim, quais? \_\_\_\_\_

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

Pai .....

Mãe .....

Irmãos .....

Outros .....  Quem? \_\_\_\_\_

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

Raramente .....

Uma vez por mês .....

Só para receber as notas .....

Apenas quando é convocado para comparecer ..

Outro .....

1.24. Quais são os aspectos que consideras mais importantes para teres sucesso escolar? (assinala com x três opções)

Estudar com antecedência .....

Tirar todas as dúvidas .....

Dormir bem .....

Bom apoio familiar .....

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

Ser pontual/assíduo .....

Acompanhar a matéria com regularidade ..

Professores competentes .....

Colegas interessados em aprender .....

Outro .....

Quais? \_\_\_\_\_

2. VIDA EXTRAESCOLAR

2.1. Partilhas o teu quarto com alguém? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

2.1.1. Se sim, com quem? \_\_\_\_\_

2.2. Costumas conversar com algum familiar diariamente? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

2.2.1. Se sim, com quem? \_\_\_\_\_

2.2.2. Que assuntos costumavas abordar? (assinala com x duas opções)

Dúvidas sobre assuntos lecionados nas aulas ...

Dúvidas sobre os trabalhos de casa .....

Como e com quem passas os intervalos .....

Problemas pessoais .....

Os teus gostos e interesses .....

Droga .....

Sexualidade .....

Violência .....

Racismo .....

Desporto .....

Outros .....  Quais? \_\_\_\_\_

2.3. Quando queres conversar com alguém sobre os teus problemas, quem costumavas procurar com maior frequência? (assinala com x apenas uma opção)

Pai .....

Mãe .....

Irmão(s) .....

Amigo .....

Professor .....

Outro .....  Qual? \_\_\_\_\_



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

2.4. Achas que tens muitos amigos? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

2.5. Quais são as características que achas mais importantes num amigo? (assinala com x duas opções)

- Divertido .....   
 Atencioso.....   
 Responsável.....   
 Extrovertido.....   
 Sociável .....   
 Simpático.....   
 Confiante.....   
 Compreensivo.....   
 Outra.....  Qual? \_\_\_\_\_

2.6. O que achas que pensam os teus amigos sobre ti? (assinala com x duas opções)

- Divertido .....   
 Atencioso.....   
 Responsável.....   
 Extrovertido.....   
 Sociável .....   
 Simpático.....   
 Confiante.....   
 Compreensivo.....   
 Outra.....  Qual? \_\_\_\_\_

2.7. O que gostas de fazer nos tempos livres? (assinala com x duas opções)

- Ler.....   
 Ouvir música.....   
 Ir ao café.....   
 Conversar .....

- Ver televisão.....   
 Ir ao cinema.....   
 Passear.....   
 Dançar.....   
 Ir à catequese/Missa.....   
 Brincar.....   
 Computador .....   
 Praticar desporto .....   
 Ajudar em casa .....   
 Ajudar os pais (profissão).....   
 Outras .....  Quais? \_\_\_\_\_

2.8. Como te deslocas, a maioria das vezes, para a escola? (assinala com x apenas uma opção)

- A pé.....   
 Carro .....   
 Autocarro .....   
 Outro .....  Qual? \_\_\_\_\_

2.9. Quanto tempo demoras de casa à escola? (assinala com x apenas uma opção)

- Menos de 5 minutos.....   
 Entre 5 a 10 minutos.....   
 Entre 10 a 15 minutos .....   
 Entre 15 a 20 minutos .....   
 Mais de 20 minutos .....



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

### 3. VIDA SAUDÁVEL

3.1. Tens algum problema de saúde (por exemplo, asma, alergias)? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.1.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

3.1.2. Prejudica o teu desempenho em tarefas diárias como, andar, correr, fazer Educação Física? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.2. Tens problemas de visão? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.3. Tens problemas de audição? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.4. A que horas te costumavas deitar, durante a semana? (assinala com x apenas uma opção)

Antes das 22 horas.....

Entre as 22 horas e as 23 horas.....

Entre as 23 horas e as 24 horas.....

Depois das 24 horas.....

3.5. A que horas te costumavas levantar, durante a semana? (assinala com x apenas uma opção)

Antes das 7 horas.....

Entre as 7 horas e as 8 horas.....

Entre as 8 horas e as 9 horas.....

Depois das 9 horas.....

3.6. Tomas todos os dias o pequeno-almoço? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.6.1. Se não, quantas vezes tomas por semana? \_\_\_\_\_

3.6.2. Se sim, onde o tomas? (assinala com x apenas uma opção)

Na cantina da escola.....

Em casa.....

No café.....

Outro..... Qual? \_\_\_\_\_

3.7. Almoças todos os dias? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.7.1. Se não, quantas vezes almoças por semana? \_\_\_\_\_

3.7.2. Se sim, onde almoças? (assinala com x apenas uma opção)

Na cantina da escola.....

Em casa.....

No café.....

Outro..... Qual? \_\_\_\_\_

3.8. Lanchas todos os dias? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.8.1. Se não, quantas vezes lanchas por semana? \_\_\_\_\_

3.8.2. Se sim, onde lanchas? (assinala com x apenas uma opção)

Na cantina da escola.....

Em casa.....

No café.....

Outro..... Qual? \_\_\_\_\_

3.9. Jantas todos os dias? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.9.1. Se não, quantas vezes jantas por semana? \_\_\_\_\_

3.9.2. Se sim, onde jantas? (assinala com x apenas uma opção)

Em casa.....

No café.....

Outro..... Qual? \_\_\_\_\_



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

Universidade da Madeira  
Ano Letivo 2011/2012

3.10. Já alguma vez experimentaste a fumar? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.10.1 Se sim, o que te levou a experimentar? (assinala com x apenas uma opção)

Imitação dos amigos .....

Imitação dos pais .....

Afirmação pessoal.....

Pressão por parte os amigos .....

Problemas pessoais.....

Outra.....  Qual? \_\_\_\_\_

3.10.2. Fumas com regularidade? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.11. Já alguma vez consumiste bebidas alcoólicas? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.11.1. Se sim, o que te levou a consumir? (assinala com x apenas uma opção)

Imitação dos amigos .....

Imitação dos pais .....

Afirmação pessoal.....

Problemas pessoais.....

Pressão por parte os amigos .....

Outra.....  Qual? \_\_\_\_\_

3.11.2. Consumes bebidas alcoólicas com regularidade? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.12. Já alguma vez experimentaste algum tipo de droga? (assinala com x apenas uma opção)

Não  Sim

3.12.1. Se sim, que tipo? \_\_\_\_\_

3.12.2 O que te levou a experimentar? (assinala com x apenas uma opção)

Imitação dos amigos .....

Imitação dos pais .....

Afirmação pessoal .....

Problemas pessoais .....

Pressão por parte os amigos .....

Outra.....  Qual? \_\_\_\_\_

3.12.3. Consumes regularmente algum tipo de droga?

Não  Sim

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

**Anexo R - Avaliação Inicial dos testes de Força média e superior do *Fitnessgram***

Nº	Aluno	Idade	Flexão de Braços em suspensão	Classificação (Zona Saudável)	Abdominais	Classificação (Zona Saudável)
2	AC	17	51	ZSAF	75	ZSAF
3	AS	16	NR	-	NR	-
4	AF	15	24	ZSAF	18	ZSAF
5	ARG	14	6	Abaixo da ZSAF	14	Abaixo da ZSAF
6	ASF	15	1	Abaixo da ZSAF	20	ZSAF
7	CP	15	0	Abaixo da ZSAF	12	Abaixo da ZSAF
9	DR	14	1	Abaixo da ZSAF	29	ZSAF
10	DAR	15	14	Abaixo da ZSAF	34	ZSAF
11	EC	17	0	Abaixo da ZSAF	1	Abaixo da ZSAF
13	FS	14	5	Abaixo da ZSAF	28	ZSAF
14	HF	15	28	ZSAF	45	ZSAF
15	JÁ	14	0	Abaixo da ZSAF	13	Abaixo da ZSAF
16	MF	15	1	Abaixo da ZSAF	20	ZSAF
17	NJ	16	11	Abaixo da ZSAF	14	Abaixo da ZSAF
18	OF	13	7	Abaixo da ZSAF	40	ZSAF
19	PP	14	3	Abaixo da ZSAF	10	Abaixo da ZSAF
20	TJ	14	6	Abaixo da ZSAF	20	ZSAF
21	VS	14	11	Abaixo da ZSAF	18	Abaixo da ZSAF
22	SO	14	1	Abaixo da ZSAF	8	Abaixo da ZSAF
23	JC	16	NR	-	NR	-

Legenda: RN – Não realizou; ZSAF – Zona saudável de aptidão física

### Anexo S - Cronograma dos conteúdos a desenvolver nas aulas

	Setembro				Outubro						Novembro						Dezembro							
	19	20	26	27	3	4	10	11	17	18	24	26	31	8	14	15	21	22	28	29	5	6	12	13
Força Superior	AI				X	X			X	X				X	X		X	X			X	X		
Força Média	AI				X				X	X		X		X	X	X		X	X		X	X		X

	Janeiro						Fevereiro						Março						Abril								
	3	9	10	16	17	23	24	30	31	6	7	13	14	27	28	5	6	12	13	19	20	10	16	17	23	24	30
Força Superior	X	X		X	X		X	X	X	X								X	X	X	X		X	X	X	X	AF
Força Média	X	X		X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	AF

Legenda: AI – Avaliação Inicial; AF – Avaliação Final.

## Anexo T - Guia de Exercícios para desenvolver o trabalho de força

FORÇA ABDOMINAIS	
Descrição	Esquema
2 a 2 com bola medicinal: um colega ajuda a fixar os pés e tem a bola na mão. Quem está a realizar o exercício inicia em baixo, sobe, agarra a bola, desce o tronco com a bola nas mãos, volta a subir e entrega a bola, depois desce sem bola e assim sucessivamente.	
2 a 2 com bola de voleibol: um colega ajuda a fixar os pés e tem a bola na mão. Quem está a realizar o exercício inicia em baixo, sobe, realiza toque de dedos, desce e assim sucessivamente.	
2 a 2 realizar extensão do tronco com braços esticados e bola na mão	
2 a 2 frente a frente, sentados cruzando as pernas um com o outro. Realizam abdominais passando a bola entre si.	
2 a 2 frente a frente em posição de "prancha", fazer o máximo de passes com a cabeça	
2 a 2 costas com costas, pernas à largura dos ombros. Um passa a bola por debaixo das pernas o outro receber, Depois troca o sentido/funções	
2 a 2 costas com costas, pernas à largura dos ombros. Rotação lateral do tronco para receber a bola de um lado e entregar noutro.	
Individualmente realizar abdominais	
Individualmente realizar flexão/extensão de braço	
2 a 2 um deita-se na posição de dorsal e agarra os tornozelos do colega. Realiza elevação das pernas e o colega que está de pé empurra as pernas para baixo	
Individualmente realizar flexão/extensão de braço	
Individualmente ver quem é que aguenta mais tempo pendurado na barra de metal.	
2 a 2 "carrinho de mão". Percorrer uma distancia no menor tempo possível.	
Individualmente lança lançamento do bola medicinal de pé: bola junto ao peito, lançar a bola o mais alto e para a frente possível	

### Anexo U - Avaliação Final dos testes de Força média e superior do *Fitnessgram*

Nº	Aluno	Idade	Flexão de Braços em suspensão	Classificação (Zona Saudável)	Abdominais	Classificação (Zona Saudável)
2	AC	17	28	ZSAF	75	ZSAF
3	AS	16	Nr	-	31	ZSAF
4	AF	15	24	ZSAF	28	ZSAF
5	ARG	14	8	Abaixo da ZSAF	15	Abaixo da ZSAF
6	ASF	15	1	Abaixo da ZSAF	25	ZSAF
7	CP	15	1	Abaixo da ZSAF	9	Abaixo da ZSAF
9	DR	14	2	Abaixo da ZSAF	33	ZSAF
10	DAR	15	15	ZSAF	19	ZSAF
11	EC	17	Nr	-	Nr	-
13	FS	14	8	Abaixo da ZSAF	22	ZSAF
14	HF	15	44	ZSAF	34	ZSAF
15	JÁ	14	2	Abaixo da ZSAF	10	Abaixo da ZSAF
16	MF	15	1	Abaixo da ZSAF	20	ZSAF
17	NJ	16	22	ZSAF	28	ZSAF
18	OF	13	15	ZSAF	37	ZSAF
19	PP	14	11	Abaixo da ZSAF	26	ZSAF
20	TJ	14	10	ZSAF	27	ZSAF
21	VS	14	18	ZSAF	32	ZSAF
22	SO	14	5	Abaixo da ZSAF	10	Abaixo da ZSAF
23	JC	16	29	ZSAF	32	ZSAF

Legenda: RN – Não realizou; ZSAF – Zona saudável de aptidão física

## Anexo V - Questionário para a atividade científico-pedagógica coletiva

"À semelhança de qualquer matéria complexa e exigente, os jogos desportivos carecem de um tratamento didático que, ao reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade às atuais possibilidades dos alunos, permite viabilizar a sua aprendizagem" (Graça et. al, 2003). O presente questionário tem como objetivo aferir sobre as práticas pedagógicas inerentes à abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos dos professores de Educação Física do 3º ciclo e secundário das escolas do concelho do Funchal. Os dados recolhidos servirão como base para um estudo a realizar pelo núcleo de estágio da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, na temática atrás referida. Desde já agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário e informamos que será salvaguardada a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato do respondente.

1. Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>		2. Grau de ensino que leciona: 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/>	
3. Idade:		4. Tempo de serviço	
3.1 Menos de 25 anos <input type="checkbox"/>	3.2 De 25 a 30 anos <input type="checkbox"/>	4.1 Menos de 5 anos <input type="checkbox"/>	4.2 De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/>
3.3 De 31 a 36 anos <input type="checkbox"/>	3.4 De 37 a 42 anos <input type="checkbox"/>	4.3 De 11 a 16 anos <input type="checkbox"/>	4.4 De 17 a 22 anos <input type="checkbox"/>
3.5 De 43 a 48 anos <input type="checkbox"/>	3.6 De 49 a 54 anos <input type="checkbox"/>	4.5 De 23 a 28 anos <input type="checkbox"/>	4.6 De 29 a 34 anos <input type="checkbox"/>
3.7 Mais de 54 anos <input type="checkbox"/>		4.7 Mais de 34 anos <input type="checkbox"/>	
		5. Habilitações académicas	
		5.1 Doutoramento <input type="checkbox"/>	5.2 Mestrado <input type="checkbox"/>
		5.3 Licenciatura <input type="checkbox"/>	5.4 Bacharelato <input type="checkbox"/>
		5.5 Outra <input type="checkbox"/>	Qual? _____
		6. Situação profissional	
		6.1 Q.N. Def <input type="checkbox"/>	6.2 Q.Z. Ped. <input type="checkbox"/>
		6.3 Contratado <input type="checkbox"/>	6.4 Estagiário <input type="checkbox"/>

7. Mencione assinalando com um (X), o seu nível de conhecimento em relação aos seguintes modelos de ensino, para abordar os jogos desportivos coletivos (JDC):					
	Modelos	Nenhum	Razoável	Bom	Muito Bom
7.1	Modelo Técnico ou Tradicional. Ensino baseado na aquisição das habilidades técnicas; decomposição do jogo iniciando pela técnica.				
7.2	Modelo Global. Utilização do jogo formal para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos.				
7.3	Modelo Ecológico. Utilização de situações particulares e contextualizadas para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos)				
7.4	Modelo de Ensino para a Compreensão - TGfU (Bunker e Thorpe). As situações de jogo devem ser introduzidas antes das habilidades técnicas e partir daí assegurar que estas sejam ensinadas de uma forma contextualizada.				
7.5	Modelo de Ensino da Educação Desportiva (Siedentop). Substituição das unidades didáticas por épocas desportivas; Alunos desempenham um conjunto de papéis ligados ao contexto da prática desportiva (jogador, treinador, árbitro, jornalista, capitães).				
7.6	Modelo Desenvolvimental (Rink). Desenvolvimento sistematizado e progressivo das exigências do jogo utilizando tarefas de complexidade crescente (progressão, refinamento e aplicação).				
7.7	Modelo de Ensino de Competências nos Jogos de Invasão (Munsch e Mertens). Participação dos alunos nas formas modificadas de jogos e desempenho de outros papéis na organização da prática desportiva (influenciado pelo TGfU e Educação Desportiva).				

8. Quando aborda as matérias dos JDC, qual(ais) o(s) modelo(s) de ensino que adota?
_____
8.1. Porquê?
_____
_____
_____

9. Quando leciona os JDC que grau de importância atribui aos seguintes aspetos:					
(1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Alguma importância; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante)					
	1	2	3	4	5
9.1 Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 Tático-estratégicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

- 10.1 Jogos pré-desportivos (oposição, interceção, perseguição)
- 10.2 Exercícios gerais (realizados individualmente, a pares ou em grupo, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades técnicas ou condicionais, sem oposição e finalização)
- 10.3 Exercícios específicos (situações particulares com finalização, tendo ou não oposição, por exemplo: 1x0, 1x1, 2x1)
- 10.4 Exercícios competitivos (situações de jogo em superioridade/inferioridade numérica, por exemplo: 3x2, 4x3, 4x5)
- 10.5 Exercícios em que os alunos desempenham funções diversificadas (árbitro, treinador, dirigente, juízes de mesa)
- 10.6 Jogo reduzido (redução do número de jogadores e do espaço: 3X3, 4x4, 5x5)
- 10.7 Jogo adaptado/modificado (alteração do espaço, do tempo e das regras)
- 10.8 Jogo com condicionamento (com restrições ou imposições de forma a desenvolver situações específicas)
- 10.9 Jogo formal
- 10.10 Outro(s). Qual(ais)? \_\_\_\_\_

11. Após a seleção dos conteúdos de que forma os desenvolve nas suas aulas? (escolha duas opções e enumera-as por ordem de prioridade em que o 1 corresponde à primeira e o 2 à segunda escolha).

- 11.1 Aborda isoladamente as ações técnicas para posteriormente aplicá-las no jogo formal
- 11.2 Desenvolve as ações tático-técnicas em situações de jogos reduzidos
- 11.3 Recorre ao jogo decompondo-o em unidades funcionais de complexidade crescente
- 11.4 Aborda o jogo decompondo-o em ações técnicas hierarquizadas
- 11.5 Recorre à delegação de diferentes funções aos alunos
- 11.6 Recorre ao jogo formal para abordar as ações tático-técnicas
- 11.7 Outra(s). Qual(ais)? \_\_\_\_\_

12. Relativamente à avaliação da prestação motora dos alunos:

12.1 Quando avalia, que grau de importância atribui à utilização dos seguintes meios?

(1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Alguma importância; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante)

- |   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12.1.1 Situações de técnica isoladas (recorrendo às componentes críticas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.1.2 Situações de jogo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12.2 Que técnicas de observação utiliza?

- 12.2.1 Observação direta sem registo
- 12.2.2 Observação direta com registo de ocorrências
- 12.2.3 Observação direta com "checklist"
- 12.2.4 Observação direta com escalas de apreciação
- 12.2.5 Observação diferida (filmagem)
- 12.2.6 Outra(s)  Qual(ais)? \_\_\_\_\_

12.3 Considera importante o recurso à filmagem?

12.3.1 Sim  12.3.2 Não

12.3.3 Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dificuldades encontradas no preenchimento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo W - Cronograma da distribuição de tarefas para a atividade científico-pedagógica coletiva

Data	Tarefa	Responsável
08-10-11	Reunião de estagiários para definir a data, tema e objetivos da ação	Núcleo de Estágio
11-10-11	Reunião com os orientadores para debater sobre a escolha do tema	Núcleo de Estágio
14-10-11	Contacto com os Preletores	Núcleo de Estágio
01-11-11	Apresentação da proposta da ação	Núcleo de Estágio
25-11-11	Reunião com todos os Núcleos de Estágio e com o Diretor de Curso	Núcleo de Estágio
Dez-11	Contacto com os diversos patrocinadores	Marco Willy
29-12-2011	Reunião com todos os Núcleos de Estágio e com o Diretor de Curso	Núcleo de Estágio
30-12-2011	Reunião com todos os Núcleos de Estágio	Núcleo de Estágio
31-12-2012	Entregue a validação da ação coletiva na DRE	Núcleo de Estágio
15-01-12	Pedido do Púbito, da tela e projetor ao Clube Desportivo Nacional	Marco Willy
17-01-12	Informamos os alunos da nossa atividade, pedindo a colaboração para Dançar na cerimónia de abertura	Núcleo de Estágio
18-01-2012	Reunião com todos os Núcleos de Estágio	Núcleo de Estágio
19-01-2012	Reunião com todos os Núcleos de Estágio e com o Diretor de Curso	Núcleo de Estágio
01-02-12		
07-02-12	Ensaio dos alunos que iam participar na Cerimónia de abertura	Núcleo de Estágio
09-02-12		
05-02-12	Distribuição do Secretariado	Núcleo de Estágio
09-02-12	Pedido do arranjo de flores para a mesa	Dulce Marques
	Levantamento do Púbito, da tela e projetor ao Clube Desportivo Nacional	Marco Willy
10-02-12	Verificação de todo o espaço	Núcleo de Estágio
	Ensaio geral dos alunos que iam dançar	Núcleo de Estágio
	Levantar géneros alimentícios no Ravioli	Marco Willy
	Levantar águas, bebidas máquina e cápsulas de café.	Núcleo de Estágio
	Levantar os bolos confeccionados pelos alunos do 11ºCOZ	Dulce Marques e Júlio Jacinto
	Montagem de todo o sistema de som e multimédia	Núcleo de Estágio
	Montagem do bar	Dulce Marques e Cláudio Pimenta
	Montagem do Secretariado	Júlio Jacinto e Marco Willy
	Identificação dos espaços	Núcleo de Estágio
	Ensaio Geral	Núcleo de Estágio
11-02-12	Realização da atividade propriamente dita	Núcleo de Estágio

**Anexo X - Cartaz de Divulgação da Ação de Formação: “Modelo de Ensino nas Aulas de Educação Física: Exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos”**

**Modelos de ensino nas aulas de Educação Física: Exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos**

**11 de fevereiro de 2012 (Sábado)**  
**Das 9h às 13h**  
 Auditório da Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes  
 (junto ao cemitério de São Martinho)


**PRELETORES CONVIDADOS**

Prof. Doutor Amândio Graça (FADUP)  
 Prof.<sup>a</sup> Doutora Anna Volossovitch (FMH)  
 Prof. Doutor João Prudente (UMa)  
 Prof. Doutor Pedro Sequeira (ESDRM)


Organização: Núcleo de estágio da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

**BANIF** A. Silva & Associados  
**INTER TOURS**  
 Câmara Municipal de Sintra  
 Câmara Municipal de Sintra

## Anexo Y - Cartaz de Divulgação das Ações Científico-Pedagógica Coletivas

**(RE)** Ação Científico-Pedagógica Coletiva 

# OLHAR A EDUCAÇÃO FÍSICA

Propostas de Intervenção para a Prática Pedagógica 

**MÓDULO 1**  
Modelos de Ensino nas aulas de E. F. Exemplo nos JDC  
SÁB 11/02/2012  
9h - 13h

**MÓDULO 2**  
Futebol de Rua: uma realidade com Potencialidades Pedagógicas  
SÁB 18/02/2012  
9h - 12h

**MÓDULO 3**  
Prática desportiva extra-curricular: O Contributo dos Desportos Náuticos  
SÁB 10/03/2012  
9h - 13h

**MÓDULO 4**  
O valor educativo dos Desportos de Adaptação ao Meio – Potencialidades e Limitações  
SÁB 17/03/2012  
9h - 13h


**MÓDULO 5**  
Coaching. Uma perspetiva otimista  
SÁB 24/03/2012  
9h - 12h

**MÓDULO 6**  
Laboratórios de Atividades Rítmicas Expressivas – da teoria à prática  
SÁB 14/04/2012  
9h - 13:10h  
14:30h - 18:40h  
SEX 13/04/2012  
18:30h - 21h

**MÓDULO 7**  
Ideias e Perspetivas de João Mateus - que aplicabilidade na intervenção dos lic. em EFD?  
SÁB 21/04/2012  
9h30 - 13h

Inscrições e mais informações em <http://mestradoef-acpc2012.pt.vu/>

**7 MÓDULOS**  
7 SÁBADOS + 1 SEXTA-FEIRA



## Anexo Z - Questionário para a atividade científico-pedagógica individual

"O atletismo pode ser desenvolvido através da criatividade e improvisação, basta o profissional de Educação Física adaptar suas aulas, com materiais básicos que a maioria das escolas possui [...]" (Pedrosa; Pinho; De Paula & Silva, 2010)  
 O presente questionário tem como objetivo aferir sobre as práticas pedagógicas inerentes ao ensino do Atletismo dos professores de Educação Física do 2º/3º ciclo e secundário da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.  
 Desde já agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário e informamos que será salvaguardada a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato do respondente.

1. Género: Feminino  Masculino

2. Grau de ensino que leciona: 2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário

3. Contempla no planeamento a modalidade de Atletismo?

Sim

Não

3.1. Porquê?

4. Quando leciona o Atletismo nas suas aulas que disciplinas da modalidade aborda?

4.1. Velocidade

4.2. Barreiras

4.3. Estafetas

4.4. Meio Fundo / Fundo

4.5. Marcha

4.6. Salto em Altura

4.7. Salto em Comprimento

4.8. Triplo Salto

4.9. Salto com Vara

4.10. Lançamento do Peso

4.11. Lançamento do Dardo

4.12. Lançamento do Disco

4.13. Lançamento do Martelo

5. Qual a sua maior dificuldade para lecionar o Atletismo nas suas aulas?

Ausência de conhecimento específico da modalidade

Ausência de materiais específicos (pesos, barreiras, testem unho etc.)

Ausência de materiais alternativos (sinalizadores, pinos, cordas, etc.)

Ausência de instalações próprias

6. Relativamente às instalações da Escola, considera que:

São totalmente apropriadas para a prática do Atletismo

São parcialmente apropriadas para a prática do Atletismo

Não são apropriadas para a prática do Atletismo

7. Relativamente aos materiais disponíveis da escola, considera que:

São totalmente apropriadas para a prática do Atletismo

São parcialmente apropriadas para a prática do Atletismo

Não são apropriadas para a prática do Atletismo

8. Recorre à utilização de materiais alternativos para lecionar as aulas de Atletismo?

Sim

Não

9. Relativamente ao interesse dos alunos, considera que:

Os alunos mostram bastante interesse pela modalidade

Os alunos têm pouco interesse pela modalidade

Os alunos não têm interesse pela modalidade

10. Considera importante abordar o Atletismo?

Sim

Não

10.1. Porquê?

**Anexo AA - Cartaz de Divulgação das Ações Científico-Pedagógica Individual**

Núcleo de Estágio de Educação Física  
Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

**Atividades de Natureza Científico-Pedagógica  
Ações Individuais**

**Dia 25 de Janeiro – 16 horas**

Módulo 1 – *“O Andebol no contexto da disciplina de Educação Física”*  
– Marco Willy

Módulo 2 – *“O Futsal em contexto escolar”* – Cláudio Pimenta

**Dia 01 de Fevereiro – 15 horas**

Módulo 3 – *“O uso de material alternativo no ensino do Atletismo”*  
– Júlio Jacinto

Módulo 4 – *“As Danças Sociais no contexto das aulas de Educação Física”* – Dulce Marques



