

**Relatório de Estágio de Educação Física  
Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Inês Melício Fernandes**

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 | 2014

CD-R

Rel  
R

**Relatório de Estágio de Educação Física  
Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco**  
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Maria Inês Melício Fernandes**  
Mestrado em Ensino de Educação Física  
nos ensinos básico e secundário

ORIENTAÇÃO  
Helder Manuel Arsénio Lopes



*“Que os aplausos do céu sejam a tua fonte de inspiração...”*

Um eterno obrigado Pai!



## **Agradecimentos**

Ao Orientador científico, Prof. Doutor Helder Lopes, pela seriedade, competência, atitude reflexiva e sentido crítico, fundamentais nesta etapa de formação.

Ao Orientador pedagógico Dr. Deodato Rodrigues, pela sua orientação incansável, dedicação, apoio nos momentos de aflição e partilha de conhecimento.

Ao meu colega de estágio e grande amigo Cláudio Caires, pelos seus momentos de companheirismo, amizade, trabalho e alegria evidenciados ao longo deste percurso.

À Escola Secundária de Francisco Franco, ao grupo disciplinar de Educação Física e aos alunos, pelas aprendizagens e afinidades criadas.

À minha mãe, por me ter possibilitado mais este passo. É o grande pilar da minha formação.

Ao meu irmão Tomás, pela sua cumplicidade e compreensão nos momentos mais difíceis deste processo.

Aos restantes elementos da minha família e amigos, por todo o carinho e valorização do meu trabalho.



## Resumo

O Estágio Pedagógico (EP) pretende capacitar-nos para uma melhor compreensão dos fenômenos que ocorrem, sob as mais diversas formas e em tempos e modos muitas vezes incontroláveis, no universo da Escola.

Procurar intervir nesse mundo exige a busca permanente de sínteses entre as competências de diferentes matrizes, adquiridas ao longo da Licenciatura, Mestrado e demais processo formativo, e a realidade objetiva resultante de componentes tão distintas como são, em primeiro lugar, os alunos e as suas características, a escola e as suas dinâmicas, o grupo profissional e os seus posicionamentos, etc.

Nesse sentido, as sínteses alcançadas em cada momento constituem a base de operacionalização das aprendizagens obtidas em ciclos anteriores, as quais agora estão em confronto imediato com uma escola real e com a necessidade de intervir adequada e criticamente junto dos destinatários da nossa ação, procurando pôr ordem numa série de recursos humanos, temporais, materiais e espaciais, sendo suposto que, no final, a nossa intervenção pessoal e profissional se tenha desenvolvido e consolidado. Por todas estas razões, o presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido no âmbito do EP e uma reflexão sobre as experiências percorridas ao longo do ano letivo.

Ficam assim registadas algumas potencialidades e constrangimentos experimentados num processo de grande complexidade mas de extrema importância nesta fase determinante de desenvolvimento de competências que se pretendem úteis e duradouras.

O EP englobou um conjunto de atividades de carácter curricular, de complemento curricular e de natureza científico-pedagógica plasmadas neste relatório com o intuito de clarificar a intencionalidade de cada uma delas, revelar estratégias de intervenção adotadas e apresentar as conclusões possíveis (que não definitivas).

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico, Alunos, Escola, Aprendizagens, Reflexão.

## **Abstract**

The Pedagogic Internship aims to empower us to a better understanding of the phenomena that occur under the most diverse and uncontrollable forms, in the school universe.

To intervene in that world demands the permanent search for synthesis between the skills of different matrices, acquired along the BSc, MSc and other formative process, and the objective reality resulting from such distinct components as they are, first, the students and their characteristics, the school and its dynamics, the professional group and their placements, etc.

In this sense, the synthesis achieved in each time form the basis for operationalizing of the learning obtained in previous cycles, which are now in immediate confrontation with a real school and the need to intervene appropriately and critically among recipients of our action, seeking to bring order in a number of human resources, time, materials and space, being supposed that, in the end, our personal and professional intervention has developed and consolidated. For all these reasons, this report presents the work carried out under the internship and a reflection on the experiences covered throughout the school year.

Are thus recorded some potential and constraints experienced in a process of great complexity but very important in this crucial stage of skills development that are intended to be useful and permanent.

The internship included a set of curricular activities, to complement the curriculum and scientific-pedagogical activities molded in this report in order to clarify the intent of each of them, to reveal intervention strategies adopted and to present possible conclusions (not definitive).

**Keywords:** Pedagogic Internship, Students, School, Learning, Reflection

## Resumen

La Formación del Profesorado (EP) tiene como objetivo capacitarnos para tener una mejor comprensión de los fenómenos que ocurren bajo las más diversas formas, tiempos y modos a menudo incontrolables, en el universo de la Escuela.

Tratar de intervenir en este mundo exige una permanente búsqueda de síntesis entre las habilidades de diferentes matrices, adquiridas a lo largo de la licenciatura, maestría o demás procesos formativos, y la realidad objetiva resultante de distintos componentes tales como, los estudiantes y su características, la escuela y su dinámica, el grupo profesional y sus colocaciones, etc

En este sentido, las síntesis logradas en cada momento forman la base para el funcionamiento del aprendizaje obtenido en los ciclos anteriores, ahora en confrontación directa con la escuela real y la necesidad de intervenir de manera apropiada y crítica entre los destinatarios de nuestra acción, buscando poner orden a una serie de recursos humanos, tiempo, materiales y espacio, que supondrá, que al final, nuestra intervención personal y profesional se ha desarrollado y consolidado. Por todas estas razones, este informe presenta el trabajo realizado bajo la EP y una reflexión sobre las experiencias desarrolladas durante todo el año escolar.

De esta forma, quedan registrados ciertos potenciales y limitaciones experimentados en un proceso de gran complejidad, pero muy importante en esta fase crucial del desarrollo de estas habilidades destinadas a ser útiles y permanentes.

El EP incluye un conjunto de actividades de carácter curricular, para complementar el plan de estudios y las actividades científico-pedagógicas reflejadas en este informe con el fin de aclarar la intención de cada una de ellas, revelando las estrategias de intervención adoptadas y presentando las posibles conclusiones (que no definitivas).

**Palabras clave:** Formación del Profesorado, Estudiantes, Escuela, Aprendizaje, Reflexión.

## Résumé

Le stage pédagogique (« stage ») nous permet de mieux comprendre les phénomènes qui se produisent sous les plus diverses formes et dans les temps et les modes très souvent incontrôlables, dans l'univers de l'école.

Intervenir dans ce monde exige une recherche permanente entre les compétences des différents matrices, acquises dans le cadre du licence, master et à tout le processus de formation, et la réalité objective résultant des composants distinctes, notamment, les étudiants et leurs caractéristiques, l'école et sa dynamique, le groupe professionnel et de leurs placements, etc.

En ce sens, les synthèses accomplies à chaque moment constituent la base pour l'opérationnalisation de l'apprentissage obtenu dans les cycles précédents et sont aujourd'hui au contact direct et immédiate avec une école réel et, bien ainsi, avec la nécessité d'intervenir de façon appropriée et critique auprès les bénéficiaires de notre action, en cherchant à apporter ordre dans certains ressources humaines, temporelles, matérielles et spatiales, étant prévu, à la fin, le développement et la consolidation de notre intervention personnelle et professionnelle. Pour l'ensemble de ces raisons, ce rapport présente le travail développé dans le cadre du stage et une réflexion sur les expériences acquises au long de l'année scolaire.

Sont ainsi consignées certains potentialités et contraintes expérimentées dans le cadre d'un processus très complexe mais très important dans cet étape déterminant de développement des compétences que devront être utiles et durables.

Le stage a englobé un ensemble des activités à caractère curriculaire, un complément de formation et de nature scientifique-pédagogique, tous formulés dans ce rapport, avec le but de révéler les stratégies d'intervention adoptées et de présenter les conclusions possibles (mais non définitives).

**Mots-Clefs:** Stage pédagogique, Étudiants, École, Enseignements, Réflexion.

# ÍNDICE

---

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	3
3. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	5
4. PRÁTICA LETIVA.....	11
4.1. Gestão do processo pedagógico .....	15
4.1.1. Planeamento Anual .....	17
4.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas.....	22
4.1.3. Planos de aula.....	27
4.2. Reflexões sobre o processo pedagógico .....	29
4.2.1. Avaliação.....	29
4.2.2. Gestão das situações de aula .....	35
4.3. Assistência às aulas.....	46
4.3.1. Enquadramento.....	46
4.3.2. Objetivos .....	48
4.3.3. Operacionalização .....	50
4.3.4. Reflexão .....	53
5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	56
5.1. Enquadramento .....	56
5.2. Objetivos.....	57
5.3. Operacionalização.....	57
5.4. Reflexão .....	59
6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO.....	61
6.1. Caraterização da turma .....	61
6.1.1. Enquadramento.....	61
6.1.2. Objetivos .....	61
6.1.3. Operacionalização .....	62

6.1.4. Reflexão .....	64
6.2. Estudo de caso .....	66
6.2.1. Enquadramento.....	66
6.2.2. Diagnóstico.....	67
6.2.3. Objetivos .....	68
6.2.4. Operacionalização .....	69
6.2.5. Reflexão .....	74
6.3. Ação de Extensão Curricular .....	77
6.3.1. Enquadramento.....	77
6.3.2. Objetivos .....	78
6.3.3. Operacionalização .....	78
6.3.4. Reflexão .....	80
7. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA .....	81
7.1. Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual .....	82
7.1.1. Enquadramento.....	82
7.1.2. Objetivos .....	83
7.1.3. Operacionalização .....	83
7.1.4. Reflexão .....	84
7.2. Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva .....	85
7.2.1. Enquadramento.....	85
7.2.2. Objetivos .....	86
7.2.3. Operacionalização .....	87
7.2.4. Reflexão .....	88
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
9. RECOMENDAÇÕES.....	94
Referências Bibliográficas.....	95
Apêndices .....	100

Anexos.....	182
-------------	-----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caraterização da Escola.....	6
Quadro 2 – Síntese de conceitos sobre modelos de lecionação.....	19
Quadro 3 – Sistematização das Matérias de Ensino para o 12º ano .....	21
Quadro 4 – Parâmetros de avaliação diagnóstica dos JDC de invasão .....	32
Quadro 5 – Níveis de avaliação inicial.....	33
Quadro 6 – Estilos de Ensino utilizados nas matérias de ensino abordadas.....	45
Quadro 7 – Categorias de Observação .....	53
Quadro 8 – Ajustamentos Curriculares .....	73
Quadro 9 – Planificação da AEC.....	79

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Plano anual de turma .....	101
Apêndice B – Unidade Didática nº 1 .....	104
Apêndice C – Unidade Didática nº 4.....	122
Apêndice D – Plano de aula nº12 .....	139
Apêndice E – Plano de aula nº46.....	142
Apêndice F – Esquematização do funcionamento da 1ª etapa – AI .....	143
Apêndice G – Critérios e resultados da AI.....	144
Apêndice H – Modelo de ficha individual de aptidão física .....	150
Apêndice I – Critérios de avaliação.....	151
Apêndice J – Instrumento de avaliação 1º período – domínio cognitivo .....	152
Apêndice K – Instrumento de avaliação 2º e 3º períodos – domínio cognitivo .....	154
Apêndice L – Instrumento de observação utilizado no processo de assistência às aulas .....	156
Apêndice M – Panfleto da AICE.....	158

Apêndice O – Cartaz de divulgação da ANCP-I.....	163
Apêndice P – Poster da ANCP-I .....	164
Apêndice Q – Cartaz de divulgação DA ANCP-C.....	165
Apêndice R – Apresentação da ANCP-C .....	166

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Notícias sobre a AICE .....	182
---------------------------------------	-----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<b>AEC</b>	Ação de Extensão Curricular
<b>AICE</b>	Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar
<b>ANCP</b>	Atividade de Natureza Científico- Pedagógica
<b>ANCP-C</b>	Atividade de Natureza Científico- Pedagógica Coletiva
<b>ANCP-I</b>	Atividade de Natureza Científico- Pedagógica Individual
<b>AF</b>	Atividade Física
<b>ARE</b>	Atividades Rítmicas e Expressivas
<b>AI</b>	Avaliação Inicial
<b>AMDpT</b>	Associação da Madeira de Desporto para Todos
<b>CE</b>	Conselho Executivo
<b>CT</b>	Caraterização de Turma
<b>E-A</b>	Ensino-Aprendizagem
<b>EC</b>	Estudo de Caso
<b>EF</b>	Educação Física

<b>EP</b>	Estágio Pedagógico
<b>JDC</b>	Jogos Desportivos Coletivos
<b>PA</b>	Planeamento Anual
<b>PdA</b>	Plano de Aula
<b>PL</b>	Prática Letiva
<b>PNEF</b>	Programa Nacional de Educação Física
<b>RAM</b>	Região Autónoma da Madeira
<b>UD</b>	Unidade Didática
<b>UMa</b>	Universidade da Madeira



# 1. INTRODUÇÃO

---

O Estágio Pedagógico (EP) realiza-se após um 1º ciclo de estudos designado: Licenciatura em Educação Física e Desporto que nos facultou um conjunto de conhecimentos teórico-práticos das áreas de psicologia, treino desportivo, saúde, gestão, pedagogia, sistemática, entre outras, cruciais para melhor intervirmos no decorrer da prática letiva.

No sentido de elevarmos a nossa formação docente, segue-se um 2º ciclo que é constituído também pelo EP referente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Daí resulta a necessidade de operacionalizarmos as aprendizagens adquiridas ao longo dos ciclos de estudo, contactando agora com uma escola real, com uma turma, com um aluno em particular.

Para Martins (2011), “(...) o estágio constitui uma área central da formação inicial devido à possibilidade de contacto com vários contextos educativos o que permite por sua vez o desenvolvimento dos saberes específicos e científicos da respectiva área disciplinar” (p.56).

A mesma autora refere que, a partir do EP, surge “(...) a ligação ao contexto real de trabalho” (p.55). De facto, é a partir dessa ligação que o docente pode intervir de forma crítica e reflexiva junto dos alunos, procurando desenvolver as relações inerentes a todo o processo pedagógico.

Essa posição é também consentânea com as ideias sustentadas por Gonçalves e Trindade (n.d):

*“Ser um profissional reflexivo implica a capacidade de ver a prática como espaço de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente os caminhos da sua ação, de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional” (p.2064).*

Entendemos que a capacidade de o estagiário solucionar problemas decorrentes das situações de aula poderá ser desenvolvida se existir um espaço de reflexão adequado que permita definir estratégias de intervenção e criar metodologias contextualizadas com a realidade pedagógica.

Na continuação da mesma linha, Clemente (2012) destaca a importância do docente conseguir adaptar-se aos diferentes contextos, procurando aplicar metodologias que se adequem à realidade encontrada com um sentido inovador e crítico.

O EP pretende essencialmente desenvolver as capacidades e potencialidades do estagiário para melhor intervir em múltiplas valências da escola, sendo certo que os alunos são o pólo atrator de todo o processo.

Para Rodrigues e Ferreira (1997), o EP:

*“é um momento de excelência de formação e reflexão (...). As suas expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, pelo que a interferência das variáveis de formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento do professor em estágio” (p.1).*

De facto, logo após finalizarmos o 1.º ano do mestrado, sentimos a interferência de algumas variáveis, em função das decisões que teríamos de tomar relativamente à seleção das escolas e à constituição dos grupos de estágio. O entusiasmo tornou-se “viral” mas os sentimentos de dúvida ganharam relevo quando nos aproximámos da nova realidade. Colocaram-se algumas questões como por exemplo: “Qual a melhor intervenção para ajudarmos os alunos a desenvolver as suas capacidades e potencialidades?”.

O desafio de efetuar o planeamento de intervenção anual tornou as expectativas cada vez mais ambiciosas mas em alguns momentos, desajustadas da realidade encontrada. Foi a partir daí que compreendemos algumas insuficiências e limitações mas também as competências que nos ajudariam a enfrentar os problemas iniciais e progressivamente, a elevar a nossa conduta pedagógica.

## 2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

---

As atividades do EP centraram-se fundamentalmente num contexto marcado pela interação e articulação. Durante o processo de ensino-aprendizagem (E-A) pretendeu-se desenvolver um conjunto de tarefas integradas no meio escolar através de uma intervenção dinâmica quer na Prática Letiva (PL), quer nas restantes atividades de estágio.

A lecionação das aulas fez parte integrante da PL e teve em conta um Planeamento Anual (PA) constituído por um conjunto de objetivos gerais e específicos, procurando antecipar cenários, prever dificuldades e ainda formas de as ultrapassar. O PA englobou as Unidades Didáticas (UDs) e os planos de aula (PdA) que foram submetidos a uma série de ajustamentos e reajustamentos.

A componente da PL foi crucial para a realização das restantes tarefas do EP como por exemplo as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica (ANCP) e a assistência às aulas já que a partir dela, se tornou possível analisar um conjunto de situações que resultaram de dificuldades práticas e de problemas comuns que se levantam aos professores de Educação Física (EF) na organização e gestão das aulas.

A Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) foi de fácil escolha visto que integrou o tema “A Escola e a Família” do Projeto Educativo da Escola para o ano letivo de lecionação. Neste sentido, surgiu a ideia de, através da AICE, aproximar a escola à família dos alunos, disponibilizando informação útil para a adoção de comportamentos saudáveis em toda a família, nomeadamente todos aqueles que se relacionam com a importância da Atividade Física. Nesta atividade, importa realçar sobretudo a participação ativa dos alunos onde foi dada oportunidade de desenvolverem um conjunto de aprendizagens e competências relacionadas com a atividade física, exercício, desporto e saúde.

Para além da Caracterização da Escola que se tornou útil na preparação das atividades do EP, surgiu a Caracterização da Turma (CT) inserida nas Atividades de Integração no Meio enquanto processo imprescindível no conhecimento mais aprofundado da turma em interação com os vários docentes. Insere-se no âmbito das

linhas programáticas do EP e define-se como um estudo transversal onde foram recolhidas informações pertinentes relacionadas com as necessidades, capacidades e motivações dos alunos de forma a potenciar o processo de E-A.

O Estudo de Caso (EC) teve como objetivo aprofundar uma temática específica num caso escolhido de entre os alunos da turma e baseou-se nos dados recolhidos da Avaliação Inicial (AI) e da CT. Este tipo de estudo apresentou um carácter funcional, procurando que o processo pedagógico fosse o mais personalizado possível numa tentativa de melhorar, de forma efetiva, o desempenho da aluna selecionada que demonstrava falta de motivação para a realização das tarefas propostas e pouca envolvimento emocional, relacional e social com os professores e colegas de turma. Através da PL, procurou-se criar um conjunto de ajustamentos que permitissem rentabilizar o tempo disponível para a prática e melhorar a qualidade dos seus comportamentos motores, não esquecendo a componente sócio afetiva.

A Ação de Extensão Curricular (AEC) procurou envolver sobretudo os alunos da turma de lecionação na organização e preparação de uma atividade com o objetivo de facultá-los de capacidades relacionadas com a antecipação de um conjunto de cenários ligados ao contexto no sentido de os capacitar para a identificação de problemas e formas de os ultrapassar com respostas adequadas e ajustadas.

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógica, Coletiva (ANCP-C) e Individual (ANCP-I), tiveram um impacto extremamente positivo perante um corpo de profissionais de EF pela pertinência da escolha de uma temática que resultaria de dificuldades sentidas no decorrer da PL. Através da compreensão de uma problemática comum entre os docentes de EF, pretendia-se elevar o nível de intervenção profissional e proporcionar a todos os alunos as melhores condições de aprendizagem, tendo como consequência, o alcance de competências úteis e duradouras.

O conjunto de tarefas realizadas é valorizado essencialmente por todos os momentos que não se esgotaram em si próprios e mostraram-se contextualizados. Todas as atividades de estágio só tiveram sentido pela sua forma articulada e integrada com o meio escolar.

### 3. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

---

A caraterização do meio escolar tornou-se útil na medida em que nos auxiliou na preparação das atividades do EP. Permitiu-nos conhecer as principais características da escola onde iriam ser lecionadas as aulas de EF no sentido de rentabilizar a nossa atuação pedagógica, equacionando-se um conjunto de variáveis que favoreceram quer a formação do docente, quer a formação do aluno.


Essa caraterização tornou-se fundamental para conhecermos os recursos disponíveis, as regras e normas vigentes, a origem dos alunos, entre outras informações pertinentes que nos ajudariam a elevar o nosso nível de intervenção profissional durante a realização do EP. Essa caraterização centrou-se não só no conhecimento dos espaços físicos e das estruturas organizacionais mas também no conhecimento de um conjunto de envolvências relacionais que naturalmente existiam dentro da escola e que se tornaram fundamentais para melhor compreendermos a nova realidade em que nos iríamos integrar.

Os colegas estagiários dos anos anteriores e os orientadores aconselharam-nos a pesquisar os *sites* das escolas, a ler relatórios de estágio já produzidos e a procurar alguns documentos tais como o Projeto Educativo da Escola e o Regulamento Interno que incluiriam informações sobre o contexto da ação educativa, os seus pontos fortes e constrangimentos, recursos materiais, espaciais, humanos e pedagógicos, entre outros.

No sentido de potenciar o processo pedagógico, considerámos que seria importante rentabilizar todos os recursos disponíveis e adequar algum material alternativo que enriquecesse a formação do docente e proporcionasse novas experiências aos alunos. Previamente ao início do EP, conhecemos as estruturas físicas e organizacionais da escola. Essa visita precoce ajudou-nos a identificar as principais funções de cada área de intervenção e a criar um clima relacional favorável com os diversos agentes da comunidade escolar.

No quadro 1, apresentamos uma breve caraterização da Escola Secundária de Francisco Franco para um melhor conhecimento da mesma.

**Quadro 1 – Caraterização da Escola**

<i><b>IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA</b></i>	
<b>Escola</b>	Secundária de Francisco Franco
<b>Patrono</b>	Escultor Madeirense Francisco Franco
<b>Dia da Escola</b>	9 de outubro
<b>Rua/Freguesia/Concelho</b>	João de Deus nº 9/Santa Luzia/Funchal
<b>Propósito/Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestação à comunidade escolar, de um serviço de formação/educação nas áreas das Artes e das Tecnologias;</li> <li>- Manutenção de uma forte tradição ao longo dos anos, que lhe tem conferido particularidades ímpares, observáveis nos diversos projetos apresentados;</li> <li>- Aquisição por parte dos alunos, de valores humanos, culturais e competências para prosseguirem o seu processo de formação no ensino superior e/ou ingresso no mercado de trabalho.</li> </ul>
<b>Cursos (10º, 11º e 12º anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos Científico-Humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Artes Visuais; Curso de Ciências Socioeconómicas e Curso de Línguas e Humanidades);</li> <li>- Cursos Tecnológicos (Informática; Eletrotecnia e Eletrónica; Administração; Multimédia);</li> <li>- Cursos de Educação e Formação (Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar – Tipo 6; Técnico de Informática – Tipo 6; Técnico de Instalações Elétricas – Tipo 5; Técnico de Informática - Instalação e Gestão de Redes – Tipo 5; Técnico de Eletrónica Industrial – Tipo 5; e Técnico de Apoio à Gestão – Tipo 5; Técnico de Energias Renováveis – Tipo 5);</li> <li>- Cursos de Educação e Formação de Adultos e dos Cursos Profissionais.</li> </ul>
<b>Logótipo</b>	 <p>Autoria: Eugénio Viana de Sousa Santos</p>
<b>Letra do seu Hino</b>	- <i>Faz-te ao Leme</i> - Autoria: António Castro/Música: João Atanásio

### ***HISTORIAL***

#### **História da Escola**

- Edifício da Escola- Construído ao longo da década de 50;
- Obra do Estado Novo enquadrada na fase nacionalista do Modernismo português;
- Ensino Industrial - Recursos humanos e materiais nas áreas do ensino técnico, profissional e artístico;
- 1976 - Unificação dos ensinos técnico-profissional e liceal;
- 1978 - As escolas industriais e liceus passam à tipologia única de “Escolas Secundárias”. Foi determinado pelo Governo da República que as designações das escolas ;
- Edifício escolar submetido a várias intervenções:
  - a) Década de 60 - conclusão de espaços de recreio dos alunos e campos de jogos para a prática de Educação Física;
  - b) Década de 80 - o edifício foi objeto de readaptação de alguns espaços interiores e exteriores, em resposta ao crescente número de alunos e às novas exigências do ensino.
  - c) Final dos anos 80 – construção de um novo edifício com 20 salas;
  - d) 2007 - construção de um novo pavilhão para a prática de desportos, salas e laboratórios adequados às atuais exigências do ensino.

### ***HORÁRIO***

#### **Horário de Funcionamento**

- A escola funciona em regime diurno num sistema de dois turnos (manhã e tarde) e em regime noturno, estando aberta entre as 07h00 e as 23h30. Pode também estar aberta ao sábado para a realização de atividades de enriquecimento curricular ou para ações de formação solicitadas por entidades exteriores à escola.

Período da Manhã	Período da tarde	Período da noite
08:15 – 09:45	13:30 – 15:00	19:00 – 20:20
10:00 – 11:30	15:15 – 16:45	20:30 – 21:50
11:45 – 13:15	17:00 – 18:30	22:00 – 23:20

***ALUNOS, DOCENTES E NÃO DOCENTES***

**Alunos**  
**Pessoal Docente**  
**Pessoal Não Docente**

- A escola tem aproximadamente 2000 alunos, distribuídos entre os vários cursos do secundário, oriundos maioritariamente do Concelho do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz;
- O corpo docente no ano letivo 2012/2013 era constituído por 267 professores, 84% dos quais com contrato de longa duração. Cerca de 65% dos professores já lecionam há mais de 15 anos e só 5% do total têm menos de 5 anos de serviço;
- O nível médio etário dos docentes é de 46 anos. Os dados confirmam a larga experiência por tempo de serviço e estabilidade do corpo docente – uma mais-valia desta instituição;
- O pessoal não docente apresenta, maioritariamente, idades superiores aos 40 anos;
- 50% dos funcionários tem mais de 20 anos de serviço na Escola;
- Cerca de 80% tem mais de 10 anos de serviço, mostrando elevada experiência na concretização das suas funções, particularmente no âmbito da gestão de recursos humanos.

***ESTRUTURAS DE GESTÃO INTERMÉDIA***

<b>Funções</b>	Colaborar com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Executivo no desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola, assegurando o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da promoção da qualidade educativa.
<b>Estruturas de Gestão Intermédia/ Orientação Educativa</b>	a) Os Departamentos Curriculares; b) Os Conselhos de Disciplina; c) Os Conselhos de Turma; d) O Conselho de Diretores de Turma; e) As Coordenações.
<b>Serviços Especializados de Apoio Educativo</b>	a) Serviços de Psicologia e Orientação; b) Núcleo de Apoio Educativo; c) Serviços de Ação Social Escolar; d) Seguro Escolar.
<b>Outros Serviços</b>	a) Conselho de Orientadores de Estágio Pedagógico; b) Comissão de Formação.

### ***RECURSOS FÍSICOS***

1	Pavilhão Gimnodesportivo
4	Campos de jogos descobertos
1	Ginásio
52	Salas de aulas teóricas e/ou teórico-práticas
8	Salas de Desenho e Artes
6	Laboratórios de Físico-Química
4	Laboratórios de Biologia-Geologia
5	Laboratórios de Eletricidade/Eletrónica
1	Laboratório de Mecânica
1	Laboratório Audiovisual
1	Laboratório de Fotografia
1	Laboratório de Design
1	Laboratório EVT/ET
8	Laboratórios/Salas de Informática
19	Espaços pedagógicos (Salas de grupo, apoios pedagógicos, etc.)
3	Espaços de gestão (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, etc.)
10	Espaços Administrativos (Ação Social, Secretarias, etc.)
3	Salas de grandes grupos (Salas de Sessões, Auditório)
1	Sala multimédia
1	Biblioteca
1	Cozinha e Refeitório
2	Bares: 1 dos Alunos, 1 dos professores
2	Reprografias: 1 dos alunos, 1 dos professores

## 4. PRÁTICA LETIVA

---

A PL constituiu-se como uma componente fundamental na prática docente. Para melhor nos orientarmos ao longo de todo o processo, baseámo-nos nos conceitos inerentes ao Desporto e à EF e nos aspetos operacionais que incluíram um conjunto de situações experimentais ao longo das aulas.

Para Lopes (2005), “... *questionar pode ser o primeiro passo para quebrar as rotinas, o deixar andar, o fazer reprodutor e acéfalo, enfim a manutenção do estado das coisas*” (p.38).

Cada professor enquanto orientador do processo pedagógico deve estar ciente daquilo que pretende transformar nos seus alunos, adequando-se sempre à realidade onde está inserido.

No nosso caso concreto, seguimos duas vias em fases distintas do processo de E-A. Inicialmente, as experiências pedagógicas aproximaram-se mais da nossa zona de conforto, em que, através do Ensino, procurámos preparar o aluno para a reprodução de um conjunto de situações específicas de forma eficiente.

No entanto, questionámo-nos se era realmente esse o tipo de Homem que pretendíamos formar. Se o aluno que precisaria de estimulação, de diálogo, de espaço para desenvolver as suas potencialidades, de comunicação e capacidade de resolução de problemas que lhes eram constantemente solicitados, estava a ter o estímulo certo.

Isto porque, se o nosso principal objetivo passava por fazer com que o aluno apresentasse capacidade de adaptação a situações imprevisíveis, criatividade e autonomia, então era necessário garantir que o modelo de ensino adotado potenciase a aquisição e desenvolvimento dessas competências.

Do ponto de vista da Aprendizagem, o aluno é “obrigado” a pensar, a questionar e a produzir a partir daí, novas visões e novos comportamentos. Não se espera que esta seja uma tarefa fácil e os custos serão certamente mais elevados já que o processo é

longo e demorado mas a aposta na produção intelectual e na formação humanística dos alunos traz certamente grandes benefícios.

Na lógica de produtor, podemos equacionar a influência de um bom diagnóstico na prescrição e no controlo do desempenho do aluno. É fundamental rentabilizar os processos, possibilitando uma melhoria das respostas e da sua prestação.

Para sustentar esta ideia, citamos Vicente (2007, p.201): *“(...) e porque o diagnóstico permite identificar a pessoa na actividade desportiva face aos objetivos, é possível treinar, prescrever os exercícios que levem a pessoa à transformação pretendida, desenvolvendo o necessário, tendo em conta as rendibilidades possíveis e necessárias.”*

O referido autor considera que, dessa forma, as prescrições devem levar o aluno a adaptar-se aos desafios que lhe são colocados através de uma série de desequilíbrios que são provocados de forma intencional para gerar um novo equilíbrio mais ajustado às necessidades que terá de ser equacionado, tendo de haver um controlo do processo e da evolução do indivíduo.

Assim, no sentido de rentabilizar o processo pedagógico, procurámos adotar uma metodologia de atuação que, conforme indicam Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) nos permitisse:

- Perceber os fenómenos;
- Saber como atuar sobre esses fenómenos;
- Definir os meios disponíveis;
- Montar estratégias de atuação;
- Desenvolver as estratégias consideradas mais ajustadas;
- Controlar a evolução da aplicação dessas estratégias.

No fundo, através dos três primeiros pontos, pretendíamos inventariar os recursos existentes e compreender quais aqueles que interessava selecionar para definir o que tínhamos, o que gostaríamos de ter e o que iríamos conseguir obter. Do mesmo

modo, os três últimos definiriam as nossas atuações, no sentido de operacionalizarmos as estratégias definidas.

Para Santos e Ponte (2001):

*“Encarar a prática lectiva como uma actividade de resolução de problemas decorre da própria natureza dessa prática. Por um lado, cabendo ao professor desenvolver no aluno saberes, saberes fazer e saberes ser, a sua actividade de ensino envolve diferentes campos onde é possível recorrer a múltiplas e diversas estratégias de acção”*  
(p.4).

Antes do primeiro contacto com uma nova realidade, existia a dúvida quanto à complexidade do ser professor. Após o começo do ano letivo, a dúvida persistiu e à medida que nos fomos integrando, compreendemos que essa complexidade era crescente e que mais importante do que o ser era o saber ser.

Isto porque o EP revelou-se um processo educativo de grande exigência, de grande dedicação e acima de tudo, de grande envolvimento com os alunos numa tentativa de aplicar os conhecimentos e permitir a qualidade das aprendizagens.

Através da PL, foi possível identificar uma série de possibilidades de resposta face às características da turma de lecionação e efetuar o registo da aplicação dessas possibilidades tendo em conta a necessidade de um bom diagnóstico.

Pudemos constatar a partir daí, as implicações do processo de laboratório na prescrição e controlo do desempenho do aluno e no planeamento e programação das situações de aula.

Para Almada *et al.*, (2008), *“(...) a melhor concetualização que podemos ter de um laboratório, encarando na sua perspectiva funcional, é que um laboratório é afinal um “tira-teimas”*(p.90).

Na mesma linha, Fernando e Lopes (2010) consideram que, através desse processo é possível manipular um conjunto de situações de forma “controlada” e a partir daí, confirmar as hipóteses e/ou eliminar algumas possibilidades de resposta.

Tal como nos dizem Santos e Ponte (2001) “...a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos em interação com outros actores – principalmente os alunos, mas também os colegas e outros membros da comunidade – desempenha um papel essencial na actividade do professor” (p.5).

De facto, as ideias dos referidos autores aproximam-se da nossa realidade já que a PL só teve expressão pela interação com os restantes intervenientes, em particular com os alunos que foram a principal razão da procura incansável de soluções práticas e de tomada de decisões constantes.

Foram criadas e recriadas situações de aula numa tentativa de solicitar aquilo que cada um efetivamente necessitava para melhorar o seu desempenho e responder adequadamente aos crescentes desafios que iriam ser colocados.

De acordo com Ferreira (2004) na formação do docente “(...) *tem que ficar claro que relação de ensino é uma relação do âmbito do desejo. (...) É preciso provocar o desejo no outro*” (p.6).

O domínio das relações sociais é fundamental, particularmente quando se trata da relação professor-aluno. Esta relação pretende que, em contexto de aula, se construam equilíbrios capazes de provocar o interesse pelas atividades desportivas mas ao mesmo tempo, se gerem desequilíbrios capazes de rentabilizar o desempenho através da colocação de desafios que permitam ao aluno estar em constante processo de adaptação, superação e transformação.

Ferreira (2004) acrescenta que:

*“O aluno deve ser visto como um sujeito de corpo inteiro, que tem sua identidade, sua cultura, necessidades e interesses e a classe é um lugar de grande diversidade e pluralismo. Não podemos olhar para um grupo de alunos como se todos fossem exatamente iguais” (p.6).*

Através da prática pedagógica, verificámos que a escola se caracteriza por integrar jovens com historicidade, valores, desejos, crenças e expectativas distintas, numa amálgama de que resulta multiplicidade, diversidade e pluralidade.

Essas características levaram-nos a refletir sobre possíveis soluções práticas, designadamente no plano das respostas pedagógicas que permitissem enquadrar os alunos tendo em conta as suas capacidades, interesses e necessidades.

#### 4.1. GESTÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

---

*“A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo (...)”*

(Confúcio, n.d)

Os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo de estudos da Licenciatura em Educação Física e Desporto e no 2º ciclo referente ao Mestrado tornaram-se uma mais-valia visto que possibilitaram a aplicação prática de algumas matérias em contexto real e imediato, caracterizado por um elevado grau de complexidade.

De acordo com as ideias de Venâncio e Otero (2002), com as quais nos identificamos, urge valorizar uma nova cultura que procure capacitar o sujeito através da aquisição de conhecimentos e competências úteis e duradouras, transformando-os em indivíduos mais capazes para o presente e para o futuro.

Santos (1987 cit. por Venâncio e Otero, 2002) propõe um novo paradigma no seio da educação enquanto sistema, processo e produto:

*“(...) em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração; a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente” (p. 9).*

Durante o EP, optámos por utilizar diferentes estratégias, tendo como pressuposto que a transformação de cada aluno passava pela capacidade de o professor tornar a aula um espaço criativo, espontâneo e dinâmico.

Devido às idiosincrasias, à particularidade de situações e à multiplicidade dos fatores intervenientes no fenómeno educativo, este não pode reger-se única e exclusivamente por modelos objetivos, explicativos e padronizados (Venâncio e Otero, 2002). Por essa razão, procurámos enquadrar o planeamento, as estratégias e metodologias tendo em conta o nível dos alunos e a realidade encontrada, no sentido de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos no seio de um contexto único e singular.

As novas formas de aprendizagem evidenciam sobretudo o “quem” relacionado com as atitudes e motivações dos alunos e o “como” dessas aprendizagens ligado aos métodos, às estratégias, às táticas e às técnicas (Tavares, 1996 cit. por Venâncio e Otero, 2002).

No sentido de estruturar o processo educativo, considerámos fundamental aplicar a nossa planificação tendo em conta a AI e o diagnóstico realizado aos comportamentos dos alunos nos domínios psico-motor e sócio afetivo. Para além disso, definimos como prioritário a personalização do processo pedagógico que, tal como nos diz Bennett (1984 cit. por Venâncio e Otero, 2002), procura promover situações de aprendizagem dando ênfase à *“qualidade de correspondência da tarefa certa e adequada a cada aluno (proporcionando a cada aluno o currículo óptimo)”* (p.64).

Para darmos corpo ao PA, às UD's e aos PdA, tivemos em conta uma citação relativa à promoção da eficácia da aprendizagem que, segundo d'Orey da Cunha (1997 cit. por Venâncio e Otero, 2002):

*“(...) é determinada, antes de mais, por um currículo que reflita o estado da ciência, que se adapte ao desenvolvimento e à cultura dos alunos e que seja operacional, isto é, que tenha objetivos claramente estabelecidos, não esquecendo a questão da diferenciação curricular, de modo a que se possa exigir, com rigor e clareza, diferentes desempenhos a alunos diferentes, e nunca permanente e irreversível, mas aberto e reformulável conforme a evolução dos interesses e capacidades dos alunos” (p.69).*

#### 4.1.1. PLANEAMENTO ANUAL

---

Para Menegolla e Sant'Anna (2001), o planeamento:

*“É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação” (p.40).*

Consideramos que o planeamento forneceu-nos um maior grau de autonomia na preparação das tarefas de aula e permitiu-nos organizar as ideias e informações que recolhemos da turma, do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e dos objetivos do grupo disciplinar de EF.

É de salientar sobretudo o caráter funcional e flexível do nosso planeamento anual. Verificámos que os contextos das aulas de EF apresentavam realidades distintas, com maior ou menor envolvimento por parte dos alunos, o que implicaria a criação de um conjunto de cenários num processo de reflexão e decisão. Apesar da nossa escassa experiência como docentes, optámos por formular perguntas, problematizar questões, sistematizar possíveis soluções e escolher a mais ajustada, adaptando o planeamento ao contexto real e imediato da turma de lecionação. O PA teve como propósito estruturar

um conjunto de aspetos que viriam a ser cruciais na sistematização e construção das UD's e conseqüentemente dos PdA.

A partir do PA, foi possível ter uma visão global das aulas que iriam ser lecionadas em cada período, em cada mês e em cada dia, das instalações a que correspondiam essas aulas e ainda das matérias que iriam ser abordadas em função de uma organização por etapas de aprendizagem com objetivos distintos mas com uma finalidade comum, a solicitação de comportamentos que provocassem as adaptações e as transformações que se pretendiam. Em anexo segue a sua calendarização (**Apêndice A**). Optámos por desenvolver estratégias com uma intencionalidade partindo de um PA que fosse, acima de tudo, operacional. Procurámos intervir de forma a proporcionar mudanças e transformações a partir do nível dos alunos diagnosticado na avaliação inicial.

As decisões relacionadas com o ato pedagógico tiveram em conta: a) os objetivos gerais da EF enquadrados no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001) que são comuns a todas as matérias de ensino; b) as competências definidas para o 12º ano de escolaridade; c) os objetivos do grupo disciplinar de EF; d) a AI com o intuito de compreender qual o nível geral da turma para uma intervenção pedagógica mais eficaz e ajustada. Para que o PdA fosse o mais operacional e funcional possível, procurámos definir objetivos específicos para a turma no sentido de solicitar determinados comportamentos relacionados com a capacidade de tomar decisões em função das constantes alterações do contexto envolvente.

De forma a rentabilizar o processo de E-A, o PNEF (Jacinto *et al.*, 2001) recomenda o modelo por etapas, referindo que:

*“Numa primeira fase, o desenho/esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano lectivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano lectivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.”*  
(pp.30-31).

De acordo com Rosado (2002), o Modelo por Ciclos de Atividades ou Blocos e o Modelo por Etapas apresentam potencialidades e limitações. No quadro 2, apresentamos uma síntese de conceitos relacionados com esses modelos de lecionação.

**Quadro 2 – Síntese de conceitos sobre modelos de lecionação**

<b>Critérios</b>	<b>Por Blocos</b>	<b>Por Etapas</b>
<b>Definição</b>	Conjunto de aulas baseadas numa mesma atividade desportiva	Diz respeito ao período do ano letivo durante o qual se procura alcançar determinados objetivos
<b>Aprendizagens</b>	Concentradas por blocos	Distribuídas por etapas
<b>Ajustamento</b>	Ajusta-se a competências que se desenvolvam de forma concentrada, num curto espaço de tempo	Ajusta-se a aprendizagens que necessitam da retenção e consolidação das aquisições fundamentais a longo prazo
<b>Aquisições</b>	As aquisições de uma unidade didática (U.D) não são tratadas nas restantes	As aquisições de uma etapa são tratadas nas etapas seguintes
<b>Temática</b>	As aulas são monotemáticas (abordagem de apenas uma atividade desportiva em cada sessão)	As aulas são politemáticas (abordagem de várias atividades desportivas em cada sessão)
<b>Programação</b>	Programação anual definida sem avaliação inicial	Programação por etapas definida após avaliação inicial
<b>Individualização</b>	Menor individualização e menor diferenciação do ensino Menor inclusividade	Maior individualização e respeito por ritmos de aprendizagem diferenciados em cada matéria Maior inclusividade
<b>Sequência das aulas</b>	Sequência das U.D definidas por critérios externos (rotação por instalações)	Sequência de etapas definidas por critérios internos (plano de turma como referência principal)
<b>Controlo da turma</b>	Controlo da turma facilitado com homogeneidade das práticas	Controlo da turma mais difícil exigindo estações com circuitos diversificados em função das aulas politemáticas

(adaptado de Rosado, 2002)

Organizada a primeira etapa de trabalho referente à AI, procurámos aferir e identificar as verdadeiras prioridades e a melhor forma de organização, compreendendo que a organização geral do ano letivo poderia ser rentabilizada segundo o modelo por etapas, cujas aprendizagens são adquiridas e desenvolvidas em períodos mais reduzidos de tempo, facilitando a orientação e regulação de todo o processo pedagógico, aproveitando as características de cada instalação e rentabilizando os principais recursos da escola.

Verificámos, através da AI, que as turmas de lecionação apresentavam ritmos distintos em cada matéria de ensino, necessitando de um ajuste personalizado para garantir a aquisição e consolidação das aprendizagens. Para além disso, entendemos que as aquisições de uma etapa poderiam ser desenvolvidas nas etapas seguintes.

Para Rosado (2002), o modelo por etapas aumenta o fator motivacional e possibilita determinados ajustes na distribuição do tempo de desenvolvimento das aprendizagens.

Ainda durante a AI, compreendemos quais as matérias mais e menos apreciadas pelos alunos e aquelas que sentiam mais dificuldades, sendo este um ponto importante na abordagem de várias atividades desportivas em cada aula.

Pretendíamos sobretudo otimizar os processos e equacionar quanto é que se deveria dar para cada aluno alcançar o melhor rendimento possível, procurando que essa dosagem fosse ajustada às suas necessidades.

Assim, tal como nos diz Onofre (1995), *“o sucesso da aprendizagem dos alunos está dependente da capacidade que o professor tem para analisar os contextos específicos e de selecionar os meios e estratégias mais adequadas para as circunstâncias apresentadas.”*

Consideramos que, dependendo das diferentes condições existentes na escola, das características da turma, da avaliação realizada e das suas opções pedagógicas, o professor deverá proceder à organização das matérias que considera essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

O PA é constituído por um conjunto de objetivos gerais e específicos relacionados com os conteúdos e matérias de ensino a abordar, procurando antecipar cenários, prever dificuldades e ainda formas de as ultrapassar.

O PNEF indica-nos algumas recomendações gerais mas permite-nos atuar de forma contextualizada. Deste modo, no quadro 3, procurámos sistematizar as matérias de ensino definidas para o 12º ano de escolaridade quer pelo PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), quer pelo grupo de EF da escola, surgindo também uma opção de estágio baseada na avaliação realizada, no conhecimento das características da turma e dos recursos disponíveis.

**Quadro 3 – Sistematização das Matérias de Ensino para o 12º ano**

<b>PNEF</b>	<b>GRUPO DE EF</b>	<b>OPÇÃO DE ESTÁGIO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 JDC;</li> <li>- 1 Ginástica ou Atletismo;</li> <li>- 1 Dança;</li> <li>- 2 Outras (Raquetas, Combate, Natação, Patinagem, Atividades de Exploração da Natureza, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 JDC (Andebol, Basquetebol e Voleibol);</li> <li>- Ginástica Acrobática;</li> <li>- Ténis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 JDC (Andebol, Basquetebol e Voleibol);</li> <li>- Ginástica Acrobática;</li> <li>- Ténis;</li> <li>- Dança.</li> </ul>

Segundo o PNEF (Jacinto *et al.* 2001), “No quadro das orientações estratégicas gerais do grupo, o professor deverá elaborar o plano anual adequado a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial.”

Este tipo de avaliação, alargada a um mês de diagnóstico, ajudou essencialmente a compreender como é que os alunos aprendem, que dificuldades sentem em relação às matérias programadas para o 12º ano e quais as suas reais possibilidades de desenvolvimento.

Esta primeira etapa permitiu recolher elementos fundamentais para se definirem estratégias de intervenção conducentes à necessidade de se personalizar o processo

pedagógico e de se formar grupos heterogêneos e/ou homogêneos para garantir o sucesso educativo dos alunos nas etapas seguintes.

Neste sentido, o PA constituiu-se por três etapas que seguiram uma lógica progressiva ao longo do ano letivo:

- 1ª etapa/Avaliação Inicial;
- 2ª etapa/Desenvolvimento de Aprendizagens e Competências;
- 3ª etapa/Consolidação de Aprendizagens.

Este tipo de organização letiva permitiu que se fizesse uma intervenção personalizada, respeitando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, através de uma abordagem politemática das aulas. Este tipo de abordagem exigiu uma grande dedicação no momento de planificação visto que se organizou uma série de tarefas diversas, ao mesmo tempo, em função dos objetivos e das prioridades que garantissem o sucesso individual.

Esta posição é consentânea com Venâncio e Otero (2002), que defendem: *“O professor de hoje não pode centrar-se na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, mas na dinamização da construção do conhecimento pelos próprios alunos de forma simultaneamente individualizada, personalizada e participada”* (p.64).

#### 4.1.2. PLANEAMENTO DAS UNIDADES DIDÁTICAS

---

Após considerarmos o macro planeamento, passámos para um outro nível de planificação, fundamental na otimização e promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esse nível refere-se à UD, que segundo Rosado (1999) *“é uma unidade de ensino que agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativamente às funções didáticas”* (p.8).

Na nossa perspetiva, as UD's constituem o nível de planeamento intermédio do docente, pretendendo nortear todo o processo pedagógico, traçar os objetivos e explicar as competências que se querem desenvolvidas com base no tipo de aluno que se deseja transformar.

Para Clemente (2012):

*“ (...) toda ação do professor deverá ser norteadada por um planeamento sequenciado e esclarecido sobre os conteúdos e objetivos que pretende ver alcançados pelos alunos aquando da prática. Para tal, cada constrangimento ponderado deverá corresponder às necessidades intrínsecas dos alunos (...). É neste sentido que o planeamento se revela como um fator basilar para a consecução da ação pedagógica e didática no processo de ensino/aprendizagem” (p.22).*

Face ao exposto, com o qual nos identificamos, as UD's pretendem ser uma orientação para o docente e têm como objetivo facilitar a sua ação durante o processo de E-A. Devem apresentar um caráter funcional na medida em que procuram ter em conta as necessidades e capacidades dos alunos ao longo do ano letivo.

Todos os conteúdos abordados e exercícios propostos apresentaram como base, a solicitação de determinados comportamentos para que cada aluno pudesse progredir de UD para UD, numa tentativa de, através dos estímulos dados, provocar adaptações positivas e transformações úteis e duradouras, em todo o processo pedagógico.

No decorrer das aulas, procurámos potenciar de forma acentuada um conjunto de situações que envolvessem os alunos de forma mais criativa e autónoma no processo de montagem e operacionalização de estratégias e contribuíssem para o alcance dos objetivos mediatos referenciados no planeamento de cada UD.

No sentido de se solicitar comportamentos relacionados com a capacidade de tomar decisões, ler o outro, montar estratégias, cooperar e refletir criticamente, seguimos uma lógica de enquadramento de aula para aula. A principal competência a

desenvolver nos alunos comum a todas as matérias de ensino era a resolução de problemas, independentemente do contexto.

Sendo o 12º ano, o término de um ciclo escolar, procurámos desenvolver competências que se enquadrassem na vida futura de cada jovem tendo como principal preocupação que os alunos desenvolvessem capacidades que fossem transversais às matérias de ensino lecionadas, não sendo a pura aquisição de conteúdos específicos de cada matéria o prioritário já que este seria também o último contacto dos alunos com a disciplina de EF.

Para Vicente (2007), *“a compreensão das atividades desportivas (...) deverá permitir desenvolver as capacidades e potencialidades dos indivíduos com o melhor rendimento possível”* (p.39).

Na continuação da mesma linha, baseámo-nos na taxonomia das atividades desportivas de Almada *et al.*, (2008) por se aproximar àquele que era um dos nossos principais objetivos, neste caso, desenvolver uma série de competências tendo em conta as potencialidades de cada atividade e da predominância dos comportamentos solicitados por cada grupo taxonómico.

As UD's reuniram três dos seis grupos taxonómicos referenciados por Almada *et al.*, (2008) e ainda uma Atividade Rítmica Expressiva (ARE), são eles: a) Desportos Coletivos (Andebol, Basquetebol e Voleibol); b) Desportos de Confrontação Direta (Ténis); c) Desportos Individuais (Ginástica Acrobática); d) ARE (Dança).

Repare-se que cada um destes grupos colaborou na transformação do aluno através de um ecletismo de variáveis e características que foram naturalmente equacionadas de forma distinta.

Cada UD foi distribuída com uma ordem temporal, atendendo ao desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens específicas nesse tempo, permeável a ajustes, sempre que necessário, em função do grau de aproximação ou distanciamento dos alunos aos objetivos definidos para esse momento. Pretendíamos que houvesse uma

continuidade das aprendizagens adquiridas nas UD's anteriores e desenvolvimento de uma série de competências, num sentido evolutivo.

As estratégias de intervenção foram sofrendo alterações de UD para UD, em função daquilo que se identificava como sendo prioritário para o alcance dessas competências, através da combinação de exercícios, modificação e/ou imposição de constrangimentos que garantissem a progressão individual do aluno. Houve também um agrupamento de matérias, de forma estratégica, de acordo com aquilo que se pretendia solicitar aos alunos, em determinado momento.

Foi recorrente a implementação de diferentes estratégias de ensino em função da heterogeneidade da prestação motora dos alunos, evidenciada na AI. Pretendia-se que cada aluno desenvolvesse o seu poder decisional e se adaptasse progressivamente aos diferentes contextos com maior sentido de autonomia e responsabilidade.

Após a AI, procurámos na primeira fase da 2ª etapa de desenvolvimento de competências, que os alunos desenvolvessem alguns princípios base como a realização e garantia da atividade física durante a aula, o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, a sociabilidade, a autonomia e a criatividade (PNEF, Jacinto *et al.*, 2001) e progredissem também no conhecimento específico de alguns princípios chave de cada uma das matérias de ensino a serem abordadas.

A melhoria da condição física dos alunos e dos seus níveis de aptidão esteve presente ao longo das aulas, de forma mais específica no início, com a utilização de jogos lúdicos e/ou circuitos gerais que solicitavam o trabalho das componentes de força, velocidade, resistência e/ou flexibilidade.

O principal objetivo passava por estruturar UD's cujos conteúdos específicos por matéria se interligassem e que, ao mesmo tempo, se desenvolvessem competências transversais de aula para aula, respeitando sempre as lógicas das aulas anteriores e procurando que os alunos progredissem nas aulas seguintes.

Em cada UD, a intencionalidade era a de solicitar comportamentos que pudessem simultaneamente, desenvolver as capacidades de cada aluno e provocar transformações positivas no combate às suas limitações, respeitando as necessidades efetivas de prática.

A adoção de UDs politemáticas teve em conta a possibilidade de os alunos vivenciarem uma série de situações que lhes permitisse desenvolver capacidades transversais a essas matérias.

Procurámos a partir daí, responder às principais dificuldades sentidas na avaliação inicial, em especial no voleibol e no ténis, que mereceram uma atenção mais personalizada em função dos diferentes níveis de prestação motora encontrados.

Ainda assim, considerámos, após balanço da primeira UD, que teria sido importante se o tempo de prática nas duas matérias em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, tivesse sido superior. O facto de se ter pensado em experimentar todas as matérias para melhorar o nível de desempenho dos alunos nos seus conteúdos específicos, inclusive a consideração dos testes de aptidão física nessa mesma UD, dificultou a abordagem àquelas matérias em que os alunos necessitariam de um maior volume de prática.

Apesar de haver uma melhoria no desenvolvimento das competências transversais, em função dessa experimentação, sentiu-se alguma dificuldade em equacionar tudo o que se pretendia. Por um lado, o número de matérias e por outro, o número de conteúdos por matéria foi demasiado extenso para uma UD com um período de duração relativamente curto.

Para além disso, faltou interligar intencionalmente as matérias de ensino e o tipo de comportamentos que se queria solicitar, para que as ligações de aula para aula se tornassem cada vez mais coerentes com aquilo que se pretendia que cada um dos alunos atingisse no final do ano letivo.

Considerámos também importante que os objetivos gerais e específicos de cada UD, embora presentes, fossem mencionados de forma mais clara nas UDs seguintes no sentido de elevarmos o nível de intervenção pedagógica e estruturarmos melhor, com

base na concretização ou não desses objetivos, o processo de avaliação formativa e sumativa.

De facto, as nossas primeiras intervenções revelaram-se ser ambiciosas e as UD's exaustivas e pouco concretas. Atendendo à quantidade de decisões que era necessário equacionar, compreendemos que seria importante repensar o documento tipo referente às UD's para melhor operacionalizarmos as respostas e aproximarmo-nos dos objetivos delineados. Nos apêndices, apresentamos duas UD's. A primeira UD mais exaustiva, e a quarta, modificada e mais concreta (**Apêndices B e C**).

#### 4.1.3. PLANOS DE AULA

---

Após referenciar o PA como o macro planeamento e a UD como o planeamento de nível intermédio, passamos para o PdA que diz respeito à dimensão mais operacional de todo o processo pedagógico.

Para Castro, Tucunduva e Arns (2008), o PdA:

*“(...) é realmente importante na prática pedagógica do professor como organizador e norteador do seu trabalho. É o plano de aula que dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar” (p.61).*

Inicialmente, o modelo de PdA adotado era exaustivo e pouco funcional. Sendo esse instrumento o roteiro da nossa intervenção durante as aulas, compreendemos que deveria ser mais claro e perceptível, com carácter fortemente operacional e maleabilidade suficiente que permitisse adaptações pontuais como por exemplo a variação do número de alunos na aula, tarefas que não estavam a resultar, material previsto que não foi suscetível de ser usado, grau de envolvência dos alunos com as atividades propostas, etc.

Com o avançar das aulas, o PdA foi sofrendo alguns ajustes no sentido de se tornar cada vez mais objetivo e funcional, contemplando uma série de progressões pedagógicas e situações de aprendizagem tendo em conta o nível dos alunos. Nos

apêndices, seguem dois PdA. O primeiro elaborado na fase inicial do EP, o segundo de caráter mais operacional, depois de ter sido sujeito a alterações (**Apêndices D e E**).

De facto, sentimos necessidade de retificar o modelo de PdA e aproximá-lo do centro das nossas intervenções pedagógicas, os alunos. Procurámos por um lado, que os objetivos fossem mais coerentes com o tipo de Homem que se pretendia transformar e por outro, que as situações previstas apresentassem uma intencionalidade específica.

A nossa intervenção foi-se tornando cada vez mais dinâmica quando passámos a lidar com um conjunto de variáveis e a estabelecer correlações entre elas no próprio PdA. Falamos por exemplo da relação entre o diagnóstico, a prescrição e o controlo do desempenho do aluno interligados ao processo de planeamento da aula. Compreendemos que a utilização deste tipo de instrumentos poderia criar as sinergias necessárias para melhor rentabilizar o processo de transformação do aluno.

Os ajustes e sucessivos reajustes efetuados ao PdA tiveram uma influência positiva no processo de gestão das situações de aula. A utilização de estratégias e metodologias de intervenção cada vez mais adequadas possibilitaram também uma melhor rentabilização dos meios disponíveis.

Quando a gestão das situações organizativas da aula foram ultrapassadas, conseguimos centrar-nos no processo que é o aluno, focando a nossa intervenção no tipo de *feedbacks* dado e no tipo de comportamentos solicitados. Tal como nos diz Vicente (2007), “*o que deve ser gerido é a pessoa, o Homem no seu todo, na sua globalidade (...)*” (p.130).

## 4.2. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO

---

Durante a PL, deparámo-nos com uma série de problemáticas que necessitaram de ser criticamente analisadas. Nesse processo de reflexão, procurámos sobretudo formular questões e sistematizar possíveis soluções para melhorar a nossa intervenção.

### 4.2.1. AVALIAÇÃO

---

Para Jacinto *et al.* (2001), a avaliação deverá ser encarada como um instrumento pedagógico e formativo cujos processos e resultados deverão contribuir sobretudo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, sentimos necessidade de diferenciar os objetivos de acordo com as necessidades de cada aluno. Por um lado, compreendemos que os objetivos imediatos poderiam solucionar determinado problema numa situação de aula e por outro procurámos que os objetivos mediatos, tal como nos diz Vicente (2007), se relacionassem:

*“(...) com a formação do Homem, com o que vai ficando “registado” na pessoa e que é alcançado através do cumprimento dos objetivos imediatos. Estes são objetivos muito importantes, talvez mesmo os mais importantes, pois são as transformações que acontecem com o Homem” (p.46).*

É fácil seguramente estar de acordo com esta posição já que a escola pretende transformar o aluno. Sabemos também que os objetivos não se esgotam num mês, num período ou num ano mas ainda assim, “como é que se avalia?”, “o que é que se avalia?” são naturalmente questões bastante complexas, surgindo a problemática da validade da avaliação que, na nossa perspetiva, deve ser analisada.

Ou seja, até que ponto a avaliação é válida quando avaliamos um conjunto de competências no âmbito de uma tarefa ao longo de uma aula, mas que está longe de assegurar que o aluno realmente se transformou?

A complexidade da avaliação incide sobretudo no facto de os objetivos mediatos estarem deferidos no tempo, havendo a necessidade de recorrermos a algo mensurável e quantitativo como é o caso dos objetivos imediatos.

Num esforço de compreensão do que será a avaliação, Vasconcellos (2006) refere que o que se pode esperar da avaliação numa perspetiva transformadora:

*“(...) é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la”(p.89).*

Na continuação da nossa linha de pensamento, a avaliação deverá ser encarada como um processo e não como um produto, deverá ser contínua e não momentânea, em função dos objetivos traçados, das intencionalidades e do tipo de aluno que queremos (trans)formar. Claro está que os objetivos imediatos são fundamentais para a mensuração de determinado comportamento num momento específico da aula, no entanto, acreditamos que para esse comportamento ficar induzido, necessita de ser desenvolvido e melhorado ao longo de um processo que não se esgota nem no tempo nem no espaço.

Para que o aluno tenha possibilidade de rentabilizar e desenvolver as suas capacidades e potencialidades, é fundamental garantir que o processo avaliativo não se apresenta estático mas enquadrado num quadro dinâmico com um sentido evolutivo.

Na nossa perspetiva, torna-se crucial recorrer a métodos de observação direta ao longo do ano letivo como por exemplo o registo anedótico no sentido de se registar as principais intervenções e a conseqüente evolução dos alunos quer ao nível do domínio motor, quer ao nível do domínio comportamental.

Na mesma linha, o apoio laboratorial e os trabalhos não presenciais podem ajudar a orientar as prestações dos alunos e a equacionar algumas possibilidades de resposta, partindo do pressuposto que a aferição desses comportamentos não procura ser um fim da avaliação mas pretende ser um meio de transformação do aluno e de complemento ao processo avaliativo.

Durante o EP, a avaliação das aprendizagens compreendeu três modalidades, são elas: a) avaliação diagnóstica; b) avaliação formativa; c) avaliação sumativa.

*“(...) A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.*

*A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.*

*A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação e inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período lectivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa (...).”*

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro

*Diário da República* - 1.ª série - n.º 23

A avaliação diagnóstica foi feita nas duas primeiras semanas de aulas com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios e os níveis de aprendizagem dos alunos. A sua esquematização segue em apêndice (**Apêndice F**).

Relativamente à AI dos JDC de invasão, utilizámos uma ficha de registo que contemplou dois domínios de avaliação inicial propostos por Garganta (1998), nomeadamente o domínio da bola e a ocupação do espaço.

Nesses parâmetros, cada aluno podia estar situado entre três níveis de jogo em que o primeiro diz respeito ao nível considerado insuficiente (introdutório), o segundo ao nível considerado suficiente (elementar) e o terceiro ao nível considerado bom (avançado).

No quadro 4, é possível verificar quais as componentes críticas dos elementos técnico-táticos tidas em conta para a elaboração da AI, enquadrados por níveis de aprendizagem.

**Quadro 4 – Parâmetros de avaliação diagnóstica dos JDC de invasão**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>1º NÍVEL</b>	<b>2º NÍVEL</b>	<b>3º NÍVEL</b>
<b>DOMÍNIO DE BOLA</b>	Domínio de bola instável (algumas perdas de bola).	O aluno tem um domínio de bola estável.	O aluno tem um domínio de bola estável e criativo.
<b>OCUPAÇÃO DO ESPAÇO</b>	O aluno ocupa o espaço tendo em conta a posição da bola, criando aglomeração em torno da mesma.	O aluno ocupa o espaço de forma a apoiar os colegas de equipa e criar linhas de passe.	O aluno ocupa o espaço de forma estratégica, antecipa-se de modo a ocupar o local ideal para dar continuidade ao jogo.

(adaptado de Garganta, 1998)

Com a AI concluída nestas matérias de ensino, foi possível enquadrar os alunos por níveis de aprendizagem e desta forma, proceder-se à personalização do processo pedagógico. Para avaliar os alunos nos JDC de não invasão (Voleibol), Desportos de Confrontação Direta (Ténis) e ARE (Dança), optámos por outro instrumento de avaliação relacionado com a solicitação de comportamentos predominantes de cada matéria de ensino, segundo a taxonomia proposta por Almada *et al.*, (2008). No quadro 5, mencionamos os níveis de avaliação. Os critérios e resultados da avaliação seguem em apêndice (**Apêndice G**).

Quadro 5 – Níveis de avaliação inicial

NÍVEIS DE AVALIAÇÃO		
NS	S	SB
O aluno não evidencia os comportamentos adequados	O aluno evidencia alguns comportamentos adequados	O aluno evidencia os comportamentos adequados

(adaptado de Andrade, 2013)

Quanto à Ginástica Acrobática, optámos por não realizar avaliação diagnóstica por ser uma matéria de ensino que os alunos ainda não tinham experienciado. Apesar disso, considerámos que os resultados da avaliação inicial de dança poderiam ajudar-nos a compreender em que níveis se encontravam os alunos relativamente a aspetos comuns entre as duas matérias como por exemplo a noção de ritmo/movimento e música, a adoção de uma postura corporal correta, a expressividade, entre outros fatores.

O desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas esteve presente na generalidade dos exercícios propostos. Durante a avaliação inicial, utilizámos a bateria de testes do *Fitnessgram*, para avaliar sobretudo a aptidão aeróbia, a aptidão muscular e a composição corporal dos alunos. Nas primeiras aulas, o aprimoramento da velocidade, força inferior, abdominal, superior, resistência e flexibilidade, apresentaram um carácter geral no que respeita ao número de repetições e ao tipo de exercícios solicitados aos alunos.

Após realizarmos os testes, procurámos criar uma ficha individual de aptidão física que incluía os resultados da avaliação inicial, os objetivos a atingir por cada aluno até ao final do ano letivo, o diagnóstico e a prescrição (**Apêndice H**).

A partir daí, os alunos começaram a levar a sua ficha individual para as aulas procurando num tempo e espaço específico, desenvolver capacidades. Para além disso, propusemos que essa ficha fosse utilizada fora do contexto escolar, como trabalho não presencial, para que o aluno regulasse as suas aprendizagens e progredisse no alcance dos objetivos. Este tipo de atividades teve um impacto positivo na turma e serviu essencialmente para os alunos desenvolverem o sentido de responsabilidade e autonomia, procurando que estes se aproximassem do processo pedagógico, conhecendo

os seus limites, atuando perto dos mesmos, adaptando-se e transformando-se de forma positiva.

Deste modo, a avaliação formativa foi realizada continuamente no sentido de se reajustar, orientar e regular a prática pedagógica. Os resultados ajudaram a compreender o sucesso/insucesso da aprendizagem e a capacidade de evolução, as potencialidades e as maiores dificuldades dos alunos. Foram dados alguns feedbacks prescritivos e/ou interrogativos no sentido de o aluno melhorar as suas prestações no decorrer das atividades práticas. Este momento de avaliação foi crucial por ser um momento dinâmico e reflexivo e por ter sido encarado como um processo de transformação e evolução.

A avaliação sumativa procurou, de forma pontual, mensurar o grau de aquisição dos comportamentos solicitados (relacionados com o momento). O registo das intervenções no âmbito da avaliação formativa e a evolução da estruturação dos comportamentos a induzir em ligação com o tipo de aluno que pretendíamos formar facilitou o processo de avaliação sumativa.

As competências específicas a serem avaliadas, a ponderação dessas competências e os indicadores foram definidos pelo grupo disciplinar de EF (**Apêndice I**). Os instrumentos de avaliação, embora definidos, foram ajustados consoante os objetivos delineados. No caso do domínio psicomotor e das atitudes específicas (empenho e cooperação), optámos por efetuar registos de observação/registos anedóticos ao longo das aulas para melhor controlarmos as prestações e evoluções do aluno. Quanto ao domínio cognitivo/conhecimentos, fizemos um conjunto de perguntas orais individuais (4 a 5 por aluno) em função dos conteúdos abordados no 1º período (**Apêndice J**). Nos períodos seguintes, utilizámos, como instrumento de avaliação os trabalhos grupais teórico-práticos (**Apêndice K**). No caso do domínio sócio afetivo/atitudes gerais, utilizámos o registo de observação/registo anedótico para aferir os comportamentos dos alunos, a assiduidade e pontualidade.

#### 4.2.2. GESTÃO DAS SITUAÇÕES DE AULA

---

O foco na tarefa de planeamento não se mostrou suficiente para responder às incertezas e imprevisibilidades que naturalmente surgiam durante as aulas. Ainda assim, procurámos antecipar cenários para que as dificuldades de gestão fossem minimizadas e se possível, ultrapassadas.

Na PL, a nossa preocupação inicial centrou-se nas questões organizativas da aula. Procurámos selecionar diferentes formas de organização ajustadas às práticas, prevendo o número de episódios de organização.

Para Fernando e Lopes (2011), a organização enquanto função de ensino integra todas as intervenções do docente que visam genericamente regular a participação dos alunos nas atividades da aula. Possuem fundamentalmente um carácter de gestão relativo à regulação da vida material da turma, fora de todo o conteúdo ou matéria de ensino.

De facto, tínhamos como objetivo facilitar as condições de E-A, maximizar a participação dos alunos e proporcionar as melhores condições de segurança, procurando enquadrar o material didático da melhor forma possível.

A melhoria na qualidade de organização das aulas evidenciou-se à medida que: a) se reduzia o número e duração dos episódios de organização; b) se organizava a colocação do material didático; c) se desenvolvia a relação com os alunos ao nível dos deslocamentos para as formações de realização dos exercícios. Isto contribuiu sobretudo para a redução da duração dos episódios de organização referidos na alínea a).

A partir daí, começámos a dar mais atenção ao tempo que os alunos tinham disponíveis para a prática, potenciando o incremento do tempo de empenhamento motor.

Para que as intervenções não se limitassem às questões organizativas, procurámos equilibrar a relação entre as intervenções de organização e as intervenções centradas no aluno, através de *feedbacks*.

Consideramos que o docente, logo numa fase inicial, deve transmitir ao aluno que a aprendizagem passa pelo jovem conseguir gerir os seus equilíbrios e evitar comportamentos formatados. Neste sentido, o principal orientador do processo pedagógico deve ser capaz de personalizar a sua intervenção.

A título de exemplo, os perfis de concentração e precisão, a adaptação a diferentes contextos e a própria resistência ou velocidade de reação e execução variam de aluno para aluno e este aspeto foi notório ao longo das aulas.

Quando estamos responsáveis por uma turma, é fundamental recorrermos a *feedbacks*. Estes até podem ter conteúdo mas não servirem para o aluno melhorar, pois pode não ser adequado ao que o aluno precisa ou não ter sido dado no momento certo e de forma adequada. De facto, essa tarefa revelou-se ser bastante complexa sobretudo no início deste processo.

Procurámos assim, adequar vários tipos de *feedback* que tiveram como principal objetivo guiar o aluno e informá-lo acerca do seu desempenho procurando reorientar e estimular as suas ações futuras.

Inicialmente foram utilizados alguns *feedbacks* pouco aprovativos como por exemplo “Não faças isso” ou “Não estás posicionado corretamente” mas rapidamente refletimos e compreendemos que devíamos melhorar as habilidades de *feedback* através de uma intervenção verbal mais positiva e aprovativa. Esta melhoria permitiu estabelecer um melhor processo de compreensão, respeito e confiança na relação professor-aluno.

Os *feedbacks* aprovativos foram utilizados para aumentar a autoestima e motivação através do elogio e do reconhecimento por determinada ação executada e os *feedbacks* interrogativos para levar o aluno a refletir sobre os seus comportamentos e a problematizar questões.

Para Estanque e Pinheiro (2011), o professor deve ser capaz de compreender o desenvolvimento dos seus alunos em relação às capacidades desportivas e interessar-se pela evolução dos processos de ensino-aprendizagem. De facto, compreendemos que a

orientação da prestação dos alunos era crucial no processo pedagógico, porém, sentimos que havia uma impossibilidade de orientá-los exatamente da mesma maneira pelas suas particularidades.

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000, cit. por Duarte, 2004) afirma ser “(...) *absurdo ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes*” (p.39). Esses “alunos muito diferentes” apresentam na disciplina de EF, um grau de heterogeneidade acentuado nomeadamente no domínio motor, colocando-nos elevados desafios no decorrer das aulas práticas. Compreender essa problemática afigurou-se uma necessidade incontornável face ao desafio de proporcionar a todos os alunos as melhores condições de aprendizagem.

A heterogeneidade tem, no plano individual, fundamentos de natureza biológica, cultural, e socioeconómica, daí resultando que cada indivíduo evidencie capacidades diferenciadas dos outros com quem se relaciona e interage. Em síntese, a heterogeneidade é uma marca distintiva da espécie humana.

Acreditamos que, para lidar com essa heterogeneidade é fundamental potenciar estratégias didáticas personalizadas, propondo a adaptação dos currículos, a flexibilização dos objetivos, a constituição de grupos específicos, sempre na lógica da salvaguarda do direito de todos ao ensino e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e pelos distintos interesses dos alunos.

A nossa experiência letiva no processo de licenciatura e no primeiro ano do mestrado teve por destinatários os colegas de curso. Daí resultou a organização de atividades para um grupo de “alunos” sem dificuldades ao nível da prestação motora, independentemente dos conteúdos de ensino.

A “escola real” trouxe-nos uma novidade: os “alunos reais” que constituíram a turma de lecionação apresentavam acentuadas diferenças ao nível da prestação motora, circunstância detetada na fase de avaliação diagnóstica e confirmada ao longo das aulas, designadamente nas de abordagem de modalidades coletivas, nas quais a interação para o funcionamento de exercícios elementares foi sendo comprometida no fosso entre

indivíduos que não eram capazes de manter uma relação consistente com o objeto de jogo e os outros que já tinham resolvido os aspetos principais dessa relação.

No processo de gestão dessas situações, recorremos ao diagnóstico efetuado na avaliação inicial que nos auxiliou na formação de grupos, uns heterogéneos, outros homogéneos, mantendo-nos sempre atentos à permeabilidade das interações em função dos exercícios utilizados cujas solicitações pretendiam levar o aluno a adaptar-se e a transformar-se.

De facto, os diferentes domínios do objeto de jogo, a dificuldade/facilidade em ocupar racionalmente o espaço e a necessidade de os alunos realizarem constantemente ações técnico-táticas perturbava significativamente a qualidade das interações e colocava em causa a própria funcionalidade do jogo coletivo.

A manifestação da heterogeneidade da prestação motora foi mais evidente nesse grupo taxonómico pelas características inerentes aos Desportos Coletivos que segundo Almada *et al.*, (2008), se relacionam com: a) relação de cooperação-oposição; b) forte interação; c) comportamentos de diálogo; d) divisão de funções específicas.

Um dos principais desafios que enfrentámos na prática era o de conseguir que todos os alunos se sentissem motivados para a realização das atividades propostas e ao mesmo tempo, atuassem perto dos seus limites.

Para tal, considerámos uma série de propostas flexíveis de planeamento e diferentes formas de organizar as aulas através da manipulação e exploração de um conjunto de situações de aprendizagem que ajudassem cada aluno a superar-se e a rentabilizar o seu desempenho, tendo em conta os dois tipos de aluno (proficientes e não proficientes) que tínhamos pela frente.

A título de exemplo, procurámos no caso do voleibol, cujas diferenças dos níveis de prestação motora eram acentuadas, distinguir objetivos consoante a necessidade do aluno. Por um lado, preocupámo-nos em aperfeiçoar e melhorar as habilidades motoras específicas, particularmente ligadas ao domínio técnico e de relação com a bola nos alunos não proficientes e por outro, optámos por desenvolver uma intencionalidade

tático-estratégica nos alunos ditos proficientes que já tinham resolvido os aspetos principais de relação com o objeto de jogo.

No caso dos alunos não proficientes, a estratégia de intervenção pedagógica que incluía situações de aprendizagem por estações e em contexto analítico, surtiu um efeito positivo já que permitiu uma melhoria dos níveis de desempenho de cada um dos alunos. A utilização de variantes como a realização de toque de dedos (auto-passe) com uma bola de basquetebol permitiu que os alunos com maiores dificuldades tivessem uma maior área de contacto com a bola na execução do gesto técnico. Sentiu-se que, quando se intercalava com uma bola de voleibol, os alunos realizavam um passe mais alto e vertical assim como um melhor posicionamento em função da bola.

Quando procurámos realizar jogo reduzido/condicionado, os alunos não proficientes sentiram alguma dificuldade no 1x1 e no 2x2. No sentido de melhorar o seu desempenho, considerámos pertinente insistir primeiramente na manutenção da bola no ar, através do 1+1 e do 2+2, ajustando as distâncias e procurando que a cooperação existente entre os alunos potenciase as suas evoluções.

No caso dos alunos proficientes, a ênfase foi dada aos aspetos tático-estratégicos, particularmente no que toca ao posicionamento base dinâmico no espaço de jogo e à capacidade de leitura e perceção, para maximizar a sua ação. Foram efetuados jogos reduzidos e condicionados 2x2 e 3x3, numa tentativa de aplicar e desenvolver os aspetos relacionados com a tomada de decisão.

No voleibol, a formação de grupos homogéneos por níveis de proficiência foi bastante positiva já que permitiu conciliar os objetivos definidos por níveis de desempenho e personalizar o processo pedagógico, no sentido de melhorar o nível de jogo de cada um dos alunos.

Quanto ao andebol e ao basquetebol, procurámos desenvolver alguns princípios básicos como a ocupação racional do espaço, a progressão no terreno e o conceito de marcação/desmarcação. Visto que a generalidade dos alunos apresentava um nível mínimo de desempenho para atuar em conjunto, optámos pela formação de grupos heterogéneos nestas matérias de ensino.

Sentimos sobretudo que as relações de cooperação/oposição não condicionariam a funcionalidade do próprio jogo e das interações existentes. Mais, a manutenção dessa heterogeneidade através da utilização de constrangimentos individuais proporcionaria até que os alunos mais e menos proficientes evoluíssem em conjunto, procurando estar perto dos seus limites de atuação.

No geral, houve uma melhoria no nível de desempenho dos alunos particularmente no que respeita aos conteúdos ofensivos de ocupação racional do espaço e de progressão no terreno em função dos constrangimentos de tarefa utilizados e variantes didáticas que contribuíram para essa melhoria.

A principal diferença verificada entre os dois tipos de alunos (mais e menos proficientes) estaria relacionada com a forma como eram selecionadas as respostas ajustadas ao contexto (processamento de informação e capacidade de decisão) e à realização efetiva da resposta motora que resolvesse o problema encontrado (saída motora – execução técnica).

No sentido de desenvolver capacidades, adotámos diversos modelos de ensino.

De acordo com Vicente (2007), os modelos são *“instrumentos que devem permitir, pela simplificação da compreensão da realidade em causa, rendibilizar as decisões a tomar”* (p.93).

Relativamente aos Desportos Coletivos, utilizámos o modelo *TGfU* de Bunke e Thorpe (1982, cit. por Costa, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010) com o qual nos identificamos, que aborda o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) do ponto de vista ecológico, cognitivista e construtivista. Um dos nossos principais objetivos passava por ensinar jogos vocacionados para a compreensão e para a abordagem tática, visando desenvolver o desempenho global do jogo, incluindo a perceção e a tomada de decisão através da utilização de jogos reduzidos, condicionados e formais.

No caso do basquetebol e do andebol, um dos principais objetivos na lógica de enquadramento e ligação entre as matérias, passava pela resolução de problemas em contexto de jogo mais/menos complexo. Embora se tenham formado grupos

heterogéneos, o tipo de constrangimentos impostos e os objetivos específicos eram ajustados às características dos alunos.

A título de exemplo, no caso dos alunos mais proficientes, havia limitação de toques e dribles, aumentando a velocidade do próprio jogo. Para além disso, em alguns momentos, esses alunos não podiam passar ao mesmo, aumentando o espaço percorrido pela bola e o número efetivo de marcações e desmarcações.

Tanto nos alunos mais proficientes como nos menos proficientes, colocámos um constrangimento de marcação individual para aumentar o espaço percorrido pelo opositor e pelo colega de equipa. Sentiu-se que, com este constrangimento, o tempo de empenhamento motor foi superior para além de estimular a competição e a cooperação/oposição. Os condicionalismos utilizados faziam parte da gestão da aula em função dos problemas que era necessário resolver.

Outra variável que foi manipulada e que resultou muito bem na atuação conjunta dos dois tipos de aluno foi a imposição da regra “não há desarme ao opositor” para os alunos mais proficientes, exigindo-se que jogassem com os tempos da ação ofensiva adversária e da sua ação defensiva, para intercetarem o passe.

A problemática da heterogeneidade pareceu-nos uma realidade transponível para a generalidade dos alunos, apesar de não existirem meios objetivos (sem ser da mera observação involuntária) que nos permitam assegurar esta asserção. Face aos problemas colocados, procurámos adotar um conjunto de estratégias de resposta que lidassem com esse tipo de situações.

Uma das tendências pedagógicas atuais não tem em conta essa heterogeneidade, ou seja, parte do princípio de que é possível que os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira. De um ponto de vista pedagógico, parece-nos que não é muito valorizável, podendo estar desadequada dos tempos atuais de respeito pela escola heterogénea e pela conseqüente individualidade de cada um.

Dependendo das respectivas características, a finalidade é que haja uma melhoria efetiva do desempenho dos alunos e que as solicitações lhes promovam adaptações e transformações. Parece-nos que elevar o nível de intervenção profissional é conciliar o respeito pela heterogeneidade e a forma objetiva como cada um dos indivíduos aprende e faz uso dessa aprendizagem para atingir os seus limites e alcançar competências úteis e duradoras.

Na nossa perspectiva, a melhor maneira de responder à heterogeneidade é respeitá-la acima de tudo na interação entre alunos proficientes e não proficientes e procurar trabalhar por níveis de proficiência já que estes apresentam em comum níveis mínimos de desempenho, adequando o processo pedagógico às necessidades do aluno.

Esta posição é consentânea com as recomendações do PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), considerando que:

*“(...) é possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível, e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário” (p.29).*

Para os referidos autores, a formação de grupos é uma excelente estratégia de diferenciação pedagógica, acrescentando que *“(...) os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes (...) como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (p.30).*

Daquilo que foi a nossa experiência no EP, existem várias possibilidades de intervenção:

- Por género;
- Constrangimentos de/na tarefa – para a mesma tarefa, jogar com condicionalismos individuais, como por exemplo: número de toques na bola; tempo para realizar determinada ação; número de jogadores por equipa;

- Variação dos estilos de ensino – depende das características do aluno e dos objetivos. No espectro que varia entre o comando e o auto-ensino, é preciso prever soluções para os diferentes alunos que temos pela frente.

Para além da problemática da heterogeneidade, sentimos necessidade de solucionar e gerir outro tipo de problemas que iam surgindo no decorrer das aulas. Por exemplo, a revisão do tipo de tarefas a executar pelos alunos que, em algumas situações não realizavam a componente prática.

Uma das lacunas das primeiras UD's era não contemplar essas tarefas. Foi dada pouca relevância a esse aspeto não enquadrando os alunos que não faziam algumas aulas práticas da melhor forma. No caso dos episódios de instrução, compreendemos que seria importante que todos os alunos estivessem próximos dos exercícios para ouvirem tudo aquilo que iria ser solicitado.

Foi assim necessário recorrer à adoção de algumas estratégias de intervenção como por exemplo a participação na organização da aula, na montagem e recolha de material didático e no registo quantitativo de algumas situações, procurando tornar o tempo de aula, um tempo útil para melhorar comportamentos e contribuir para o desenvolvimento de competências.

As áreas de intervenção dos alunos que por algum motivo não realizaram a componente prática recaíram sobretudo na capacidade de cooperação com os colegas e com o professor, no conhecimento dos objetivos, da intencionalidade dos exercícios e daquilo que se pretendia atingir em cada tarefa, aplicando esses conhecimentos por exemplo, em situação de arbitragem e particularmente, utilizando como instrumento da sua própria aprendizagem, a observação e a reflexão sobre os conteúdos abordados.

Ainda assim, seria importante ter criado mais situações que os incentivassem a observar com uma intenção. Faltou também solicitar a aplicação e a avaliação de ideias sobre as soluções mais eficazes para resolver determinado problema que ocorria durante a aula.

No sentido de elevarmos a nossa capacidade de intervenção, procurámos ajustar um conjunto de estilos de ensino que para Mosston e Ashworth (1984, cit. por Fernando *et al.*, 2011) diferem sobretudo na forma como se direcionam.

Por um lado, surgem os estilos de Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo mais direcionados para a reprodução do conhecimento e por outro, associamos os estilos Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programa Individual, Iniciativa do Aluno e Autoensino à produção de saberes. Alguns destes estilos foram utilizados face ao tipo de comportamentos que pretendíamos solicitar aos alunos. Na nossa perspetiva, a utilização de um ou de outro estilo de ensino depende sobretudo dos objetivos delineados e da nossa intencionalidade, podendo recorrer-se na mesma matéria de ensino, no mesmo exercício ou tarefa, a estilos distintos.

A título de exemplo, nas primeiras aulas de dança o professor sugeriu alguns passos base e os alunos tinham que seguir os mesmos, adaptando o espaço, o tempo, o corpo e a energia. A receptividade a esta matéria de ensino foi bastante positiva, sobretudo pelas raparigas que se empenharam desde início na tarefa e mostraram-se bastante motivadas para a realização da coreografia.

Um dos objetivos iniciais pretendidos era uma boa receptividade dos alunos a esta atividade rítmica expressiva. Neste sentido, o ato pedagógico deliberado resultou de uma decisão previamente tomada. A decisão promoveu essencialmente a reprodução de uma coreografia apresentada pelo professor, utilizando-se o estilo de comando.

Sentimos que o convite à produção de novo conhecimento e à descoberta guiada teriam de ser equacionados em UD's futuras após os alunos estarem um pouco mais à vontade nesta matéria. Nas primeiras aulas, procurámos que os alunos adquirissem um novo quadro de referências espaço-temporais, orientado pelo professor como decisor central nesse processo.

Após os alunos desenvolverem uma série de estímulos solicitados ao longo das aulas, optámos por alterar o decisor passando a ser, não o professor mas o aluno na sua capacidade para tomar decisões rapidamente através da improvisação, da antecipação e da criatividade.

Consideramos que o conhecimento dos estilos de ensino e a sua conseqüente utilização orientaram o professor no decorrer da sua intervenção pedagógica. Pensámos que o mais importante nesse processo não era comprometer o aluno com o estilo utilizado mas sobretudo fazê-lo compreender as implicações das diferentes ações do docente.

No quadro 6, identificamos os principais estilos de ensino utilizados nas matérias lecionadas.

**Quadro 6 – Estilos de Ensino utilizados nas matérias de ensino abordadas**

<b>Estilos de Ensino Adotados</b>	<b>Matérias de Ensino abordadas</b>
Comando Descoberta Guiada	Atividades Rítmicas e Expressivas – Dança
Comando Tarefa Inclusivo Recíproco Auto-Avaliação	Ginástica Acrobática
Tarefa Inclusivo Recíproco	Desportos de Raquete
Tarefa Descoberta Guiada Divergente	Jogos Desportivos Coletivos

Em suma, o processo de gestão das situações de aula revelou-se exigente mas sobretudo motivador pelo facto de sentirmos que as intervenções pedagógicas se foram ajustando de forma positiva aos diferentes problemas que ocorreram na prática. As reflexões feitas após as aulas foram também cruciais para garantir que as atuações seguintes surgissem num quadro cada vez mais dinâmico e evolutivo, rentabilizando-se tempos e processos.

### 4.3. ASSISTÊNCIA ÀS AULAS

---

#### 4.3.1. ENQUADRAMENTO

---

Para Martins (2011), a observação das aulas do estagiário e conseqüente reflexão pode ajudar a melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas. De acordo com a referida autora:

*“(...) a observação tem sido uma estratégia bastante utilizada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação. Observar o professor em formação surge com a intenção de o ajudar a construir as suas práticas como docente e a modificar algumas atitudes com vista à sua promoção profissional” (p.18).*

Face ao exposto, com o qual nos identificamos, consideramos que o processo de assistência às aulas é um excelente instrumento formativo particularmente quando os resultados da observação são analisados de forma crítica e construtiva, permitindo orientar as ações dos estagiários, num quadro progressivamente dinâmico e evolutivo.

Na continuação da mesma linha, Martins (2011) destaca a ideia da observação como *“elemento regulador da tomada de decisões e adquire um significado curricular na Formação de Professores” (p.18).*

De facto, a observação das aulas do colega estagiário visou sobretudo a melhoria da nossa intervenção futura no ato pedagógico, permitindo otimizar uma série de

questões através da compreensão e correção das principais dificuldades sentidas no decorrer da prática letiva.

Através da observação, pretendeu-se selecionar um conjunto de informações úteis que nos ajudaram a montar as estratégias necessárias para combater as lacunas existentes. Deste modo, tornou-se imprescindível dar um sentido às observações realizadas, explorando-as de tal forma que garantissem o acesso às informações mais pertinentes para retificar os problemas encontrados.

Por um lado, dar um sentido às observações permitiu aplicar uma metodologia coerente com aquilo que os alunos efetivamente precisavam para melhorar o seu desempenho e por outro, possibilitou ao professor elevar a sua conduta pedagógica.

As observações devem apresentar um caráter intencional, permitindo observar aquilo que realmente se pretende observar e um caráter funcional, seguindo um conjunto de princípios orientadores que facilitem a nossa ação no processo de observação.

Segundo Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), antes de observar, é fundamental saber o que observar, mostrando a importância de um bom planeamento para incrementar a qualidade da observação. Os mesmos autores consideram que o docente deverá ter um referencial de observação que lhe permitirá aproximar as observações aos objetivos da mesma, focalizando por um lado, a atenção de quem observa e por outro, melhorando a eficácia observacional.

Através da observação enquanto método de recolha de dados, procurámos compreender um conjunto de comportamentos que exibiam por um lado, as potencialidades do colega estagiário no ato pedagógico e por outro, as suas principais limitações. Essa percepção de acontecimentos tornou-se fundamental já que permitiu a emergência posterior de estratégias que contribuíram para a melhoria das nossas competências e para o aprimoramento das situações que eram solicitadas regularmente aos alunos.

Para Brito (1994), as observações diretas transmitem a própria realidade de forma autêntica, diferentes daquelas que são transmitidas por meios indiretos, como por exemplo, os meios tecnológicos, onde algumas situações poderão não ser consideradas.

Apesar disso, é fundamental consciencializarmo-nos dos inconvenientes de uma observação relacionados com as limitações do campo de observação onde o que se encontra fora desse campo não pode ser registado. Surgem também as limitações do observador onde a sua atenção oscila e capta os factos de forma seletiva, podendo ser influenciado por simpatias ou antipatias e ainda o sucedido e o seu significado cujo comportamento é determinado pelo seu percurso e pelo contexto situacional, sendo necessário interpretar os comportamentos para compreendê-los (Prudente, 2012).

Com a observação das aulas entre professores estagiários, procurámos uma formação contínua enquanto futuros docentes no sentido de ajustar e reajustar as estratégias de intervenção pedagógicas para colmatar as dificuldades encontradas.

Para além disso, um dos objetivos era que cada um dos estagiários se tornasse, enquanto observado, cada vez mais autónomo e criativo na organização, planeamento e gestão de todo o processo pedagógico e, enquanto observador, desenvolvesse um conjunto de competências úteis e duradouras relacionadas com o processo de perceção, análise e interpretação de comportamentos.

A verificação da coerência existente entre a intencionalidade das situações propostas, a solicitação efetiva daquilo que se pretendia e o alcance ou não dos objetivos definidos tornou-se crucial no processo de observação e análise das aulas.

#### 4.3.2. OBJETIVOS

---

O propósito da assistência às aulas do colega estagiário e consequente observação de comportamentos relacionou-se com a elevação da nossa intervenção profissional quer como observado, procurando alcançar um grau de autonomia superior no processo de gestão das tarefas da aula, quer como observador, procurando desenvolver as

competências necessárias para melhor analisar os diferentes contextos e daí resultando a criação de estratégias de intervenção pedagógicas cada vez mais ajustadas e eficazes.

### OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver, enquanto observador, competências de percepção, análise e reflexão;
- Potenciar um conjunto de atitudes entre os estagiários, particularmente de cooperação, diálogo e interação;
- Estimular a capacidade de auto e heteroavaliação;
- Criar e adaptar um instrumento de observação próprio com caráter intencional e funcional;
- Ajustar e reajustar as intervenções pedagógicas sempre que necessário, em função das dificuldades evidenciadas ao longo das aulas.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se cada tarefa proposta solicita os comportamentos pretendidos;
  - Caso não solicite, é fundamental: a) compreender quais os constrangimentos que impediram o alcance dos objetivos; b) analisar e refletir sobre possíveis hipóteses que solucionariam os problemas encontrados.
- Analisar a gestão que o professor faz relativamente aos tempos de transição entre os exercícios e verificar se esse aspeto influencia o tempo de prática efetiva dos alunos;

- Analisar a colocação do professor em relação à turma e verificar se o controle dos grupos pode ser mais rentabilizado;
- Analisar a pertinência das intervenções e verificar se os *feedbacks* são mais gerais ou mais personalizados;
- Compreender se as decisões do professor têm uma influência significativa na motivação do aluno para a realização das tarefas.

### 4.3.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

Numa fase inicial de escolha de horários e turmas, considerámos fundamental que as aulas de cada um dos estagiários fossem dadas no mesmo dia, uma a seguir à outra.

O principal propósito era rentabilizar o tempo e assim, conseguirmos observar a totalidade ou grande parte das aulas do colega, número superior às vinte observações definidas nas linhas programáticas das atividades de estágio para vivenciar um maior número de situações práticas e potenciar de forma progressiva, a qualidade das observações.

A estruturação das observações teve em conta os problemas e limitações existentes nas nossas aulas assim como as dificuldades encontradas nas aulas do colega estagiário relacionadas com uma série de variáveis que pensámos ter uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem, foram elas: a) apresentação de conteúdos; b) organização e gestão da aula; c) solicitação de comportamentos, onde verificámos a existência de uma relação coerente entre o que se pretendia solicitar e o que era realmente solicitado.

As observações tiveram em conta o diagnóstico, a prescrição e o controlo realizado pelo professor, a criação e montagem de estratégias adequadas às características individuais dos alunos e ainda a capacidade de adaptação relacionada com as dificuldades que o colega estagiário evidenciou em determinado momento da aula.

No sentido de otimizar o processo de registo de dados, procurámos um conjunto de métodos de observação que nos pudessem auxiliar na recolha de informação útil e pertinente para melhorarmos a nossa conduta pedagógica, no decorrer da prática letiva.

De entre eles, destacamos:

- “Olhómetro” (*Eyeballing*);
- O registo anedótico;
- As listas de verificação (*Checklist*);
- As escalas (ou grades) de apreciação (*Rating-scales*);
- O “varrer com o olhar” (*Placheck*);
- O registo de ocorrências;
- O registo de duração;
- O registo por intervalos;
- A amostragem temporal.

Os métodos utilizados basearam-se numa série de intencionalidades e num conjunto de objetivos definidos para uma melhor compreensão dos comportamentos. Nas primeiras aulas referentes ao final do mês de setembro e início do mês de outubro, procurou-se compreender as principais dificuldades sentidas em cada momento da aula, realizando-se uma observação designada de “*eyeballing*” sem apontamentos e sem utilizar nenhum guião específico.

A partir daí, sentimos necessidade de inventariar um conjunto de variáveis que nos permitisse fazer uma análise mais global das aulas do colega estagiário e que tivesse em conta uma série de indicadores chave para posterior análise e reflexão daquilo que se observou na realidade.

Assim, utilizámos o método designado de “registo anedótico”, onde procurámos registar aquilo que se observava com base em algumas variáveis, são elas: a) apresentação de conteúdos e posicionamento do professor em relação à turma; b) gestão e controlo do tempo de aula e dos exercícios propostos; c) diagnóstico, prescrição e controlo de forma personalizada; d) tempo de empenhamento motor; e) comportamentos

desviantes; f) condições de segurança; g) pertinência das intervenções e dos *feedbacks*; h) clima/afetividade; i) intencionalidade da tarefa proposta; j) alcance dos objetivos determinados; k) constrangimentos verificados.

Comparativamente com o método anterior, este método permitiu-nos assegurar uma maior retenção de informações e no final de cada aula, debater com o colega estagiário observado e com o orientador cooperante sobre as principais dificuldades encontradas e formas de solucionar esses problemas (capacidade de adaptação).

Consciencializados do seu grau de subjetividade e de algumas limitações sentidas no decorrer do processo de observação, procurámos registar tanto quanto possível, um conjunto de acontecimentos que necessitariam de uma análise e reflexão crítica posterior.

No decorrer dessa análise, compreendeu-se que os professores estagiários evidenciaram maiores dificuldades na relação entre aquilo que se pretendia solicitar e aquilo que era efetivamente solicitado.

Para além disso, foi debatida a questão do tempo reduzido de empenhamento motor de alguns alunos e as explicações para esses casos, os comportamentos desviantes e ainda a gestão do tempo de aula, nomeadamente os episódios de organização e tempos de transição entre os exercícios.

Procurámos criar e adaptar um instrumento de observação próprio que apresentasse um carácter funcional e contemplasse um conjunto de variáveis que contribuísse para melhorar a nossa atuação pedagógica, tendo em conta os objetivos mencionados (**Apêndice L**).

Tivemos como referência os instrumentos de observação utilizados pelos estagiários dos anos anteriores, adaptando-se algumas categorias de observação de Andrade (2013), que se encontram no quadro 7, com base nas nossas intencionalidades e naquilo que se pretendia observar.

Para recolher os dados utilizámos o método de “registo anedótico”. No entanto, sempre que necessário, recorreu-se a outras técnicas de observação mais quantitativas como por exemplo o registo de duração, para verificar de forma mais concreta o tempo despendido na apresentação dos conteúdos e/ou nos episódios de organização e também o registo de ocorrências para contar o número de vezes que ocorre determinado comportamento, por exemplo, o número de *feedbacks* dado pelo professor ou o número de comportamentos desviantes verificado em duas matérias de ensino distintas, para posterior análise e reflexão interativa entre os estagiários e o orientador cooperante, no final de cada aula.

Quadro 7 – Categorias de Observação

<b>Apresentação de conteúdos</b>	<b>Organização/Gestão da aula</b>	<b>Solicitação de comportamentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocação do Professor e do Grupo;</li> <li>- Momentos de Apresentação;</li> <li>- Métodos de Apresentação;</li> <li>- Verificação da Compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regras de funcionamento da aula;</li> <li>- Planificação do tempo;</li> <li>- Episódios de organização;</li> <li>- Tempo de Empenhamento Motor;</li> <li>- Comportamentos Desviantes;</li> <li>- Condições de Segurança;</li> <li>- <i>Feedback</i>;</li> <li>- Clima/Afetividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intencionalidade da tarefa proposta;</li> <li>- Alcance do objetivo do exercício;</li> <li>- Constrangimentos verificados.</li> </ul>

(adaptado de Andrade, 2013)

#### 4.3.4. REFLEXÃO

No processo de assistência às aulas do colega estagiário, foi possível desenvolver uma série de competências relacionadas com a capacidade de perceção, análise e reflexão sobre um conjunto de indicadores que faziam parte das aulas observadas.

O facto de termos assistido à maioria das aulas permitiu reajustar as estratégias de intervenção, em função dos problemas identificados e das dificuldades sentidas nos processos de gestão e organização das aulas.

Numa fase inicial, procurámos observar as aulas com um carácter menos formal, sem recurso a um instrumento de observação concreto mas refletindo sobre as mesmas entre os dois professores estagiários e o orientador cooperante.

Esses momentos de diálogo e debate tiveram uma importância significativa na alteração constante das componentes pedagógicas e comportamentais por parte do professor estagiário, no sentido de elevar progressivamente a sua intervenção profissional. Para além disso, permitiu-nos equacionar um conjunto de variáveis que antes não eram tidas em conta e que se tornaram cruciais para rentabilizar, quer o desempenho do professor, quer o desempenho dos alunos.

Ao identificarmos algumas lacunas na aula do colega estagiário, percebemos que fazia sentido criar e adaptar um instrumento de observação próprio com carácter intencional e funcional e que nos servisse para observar realmente aquilo que se pretendia, no sentido de minimizar e, se possível, combater as nossas limitações.

A partir daí, começámos a registar o que observávamos através do método de “registo anedótico”. Este método permitiu que o debate, após as aulas, se tornasse cada vez mais objetivo, tendo em conta aquilo que seria importante que cada um dos estagiários corrigisse para melhorar a sua intervenção. A troca de ideias entre estagiários e orientadores permitiu desenvolver as nossas capacidades e as atuações pedagógicas tornaram-se cada vez mais coerentes e sustentadas.

Das observações realizadas ao longo do ano letivo, das conclusões retiradas e do debate efetuado após as aulas, destacamos o seguinte:

- Houve uma melhoria significativa na forma como foram geridas as situações da aula, particularmente na apresentação mais concisa de conteúdos, sem grandes perdas de tempo nessas situações;

- Em fases iniciais, o professor permitia que alguns alunos ficassem nas suas costas, retirando-lhe o controle visual sobre esses alunos e aumentando de forma significativa os comportamentos desviantes. Após discussão sobre esses aspetos, procurou-se corrigir o posicionamento, tendo maior controlo sobre as condutas da turma em geral, mesmo quando se pretendia realizar uma intervenção mais personalizada com um aluno em particular;
- Compreendemos que os tempos de transição entre os exercícios influenciavam o tempo de prática efetiva dos alunos e para tal, tornou-se fundamental criar estratégias no momento do planeamento da aula para reduzir esses tempos e incrementar os tempos de empenhamento motor;
- Compreendemos que todos os alunos, incluindo aqueles que não realizavam a aula prática deveriam estar integrados na mesma. Uma das principais lacunas era deixar os alunos que não realizavam a aula sentados nas bancadas, sem qualquer ligação com a mesma. Percebeu-se que era necessário corrigir essa situação para que o tempo de aula se tornasse num tempo útil e potenciador de aprendizagens constantes, integrando todos os alunos quer nos períodos de instrução, quer nos períodos de organização e realização efetiva de prática;
- Analisámos a pertinência das intervenções e verificámos que, em situações cujos grupos eram mais homogéneos, os *feedbacks* eram mais gerais, no entanto, em situações em que os níveis de prestação motora eram diferenciados, procurou-se intervir de uma forma mais personalizada, atuando de acordo com as necessidades de cada aluno;
- Compreendemos também que as decisões do professor tiveram uma influência significativa na motivação do aluno para a realização das tarefas e que, se essas decisões se afastavam daquilo que o aluno pretendia, surgia uma série de constrangimentos que podiam impedir a solicitação dos comportamentos desejados como por exemplo, um aumento dos comportamentos desviantes e falta de atenção por parte dos alunos quer nos momentos de apresentação dos conteúdos, quer na execução prática das tarefas. Como consequência, podia haver uma diminuição na participação e empenho, reduzindo-se assim o tempo de empenhamento motor.

Como tal, sentimos necessidade de comprometer os alunos com as tarefas através da colocação de desafios constantes para que eles se sentissem determinados a superá-los, independentemente da matéria de ensino lecionada.

- Sentimos ainda que esse tipo de constrangimentos estaria relacionado com o comportamento do professor perante um exercício e perante a forma como o estruturou ou seja, se teve em conta ou não um caráter intencional e funcional e um conjunto de variáveis que lhe permitisse alcançar os objetivos delineados.

## **5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR**

---

### **5.1. ENQUADRAMENTO**

---

A AICE procurou envolver, como o próprio nome indica, todos os intervenientes que fazem parte da comunidade educativa. “*A Escola e a Família*” foi o tema integrador do Projeto Educativo da escola. Neste sentido, surgiu a ideia de, através da AICE, aproximar a escola à família dos nossos alunos, disponibilizando informação útil para a adoção de comportamentos saudáveis em toda a família, nomeadamente todos aqueles que se relacionam com a importância da Atividade Física (AF).

No que se reporta aos alunos, a EF assume um papel de grande importância, constituindo em muitos casos a única oportunidade de realização de AF, Exercício e Desporto. Além dos conhecimentos que ganham sobre as diversas modalidades, os alunos devem obter ganhos significativos em aptidão física e principalmente, conquistar competências úteis e duradouras que os transformem em cidadãos ativos.

Para além da aproximação da Escola à Família como propósito crucial desta nossa iniciativa, procurámos deixar a todos o desafio de realizar AF em família, conjugando a formação obtida pelos alunos na escola com as indicações que os

profissionais de EF e Desporto disponibilizaram através da identificação das potencialidades de uma vida ativa.

A AICE foi uma atividade de complemento curricular que se realizou no final do 2º período, mais concretamente nos dias cinco e sete de abril (Dia Internacional da Saúde).

A atividade reconheceu essencialmente a importância da escola como ferramenta de sensibilização da saúde nas famílias e foi dinamizada em conjunto com os alunos das turmas de lecionação que nesses dias se disponibilizaram para ajudar no registo dos diversos indicadores de saúde de todos os intervenientes nesta atividade.

Procurou-se que os alunos se sentissem úteis na realização dos testes e na recolha dos dados obtidos, numa perspetiva de torná-los cada vez mais autónomos, dinâmicos, conscientes e responsáveis no combate ao sedentarismo e na adoção de estilos de vida saudáveis.

## 5.2. OBJETIVOS

---

- Divulgar junto da comunidade escolar, a importância da AF para a promoção e manutenção da saúde;
- Envolver professores, funcionários, alunos e encarregados de educação na participação de uma atividade conjunta que visa promover a adoção de estilos de vida saudáveis, a prática de exercício físico e o combate ao sedentarismo;
- Identificar, através de um panfleto personalizado, um conjunto de ideias e princípios que devem orientar as famílias no momento de adesão ou manutenção em programas de atividade física regular.

## 5.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

Numa fase inicial, falámos com a Associação da Madeira de Desporto para Todos (AMDpT) no sentido de saber se era possível disponibilizar material para a

realização de algumas avaliações. O responsável deu-nos um feedback positivo quanto à utilização de um aparelho de glicémia e tiras, medidores de pressão arterial e frequência cardíaca, balança, fita métrica e ainda o *body fat monitor* para calcular a percentagem de massa gorda. Para além disso, facultou-nos uma tenda para a realização dos testes.

Pensámos que seria bom criar um panfleto personalizado onde se pudesse juntar os dados de cada indivíduo num quadro de referência, no sentido de se comparar valores obtidos nos diferentes níveis (**Apêndice M**).

O principal objetivo era que todas as pessoas pudessem levar os resultados das avaliações para casa e reconhecessem que é fundamental “mexer-se” pela saúde, adotar estilos de vida saudáveis e melhorar os padrões

Depois de consultarmos os dias das entregas de notas do 2º período, com o propósito de envolver alunos, professores, pais e funcionários na atividade, apresentámos a ideia ao Presidente do Conselho Executivo (CE) da escola e os principais objetivos desta iniciativa. A proposta foi aceite com grande satisfação.

De seguida, sugerimos o espaço de colocação da tenda, tendo ficado decidido que, na entrada principal seria um local estratégico e um ponto atrativo para todos aqueles que passassem na escola naqueles dias. Estimámos o aparecimento de cerca de duas mil pessoas incluindo alunos, pais, funcionários e professores. Neste sentido, houve necessidade de pedir a colaboração de algumas empresas privadas para a impressão dos mesmos.

Após a operacionalização de algumas tarefas, nomeadamente o estabelecimento de contactos com a direção executiva e com as entidades colaboradoras fora da escola, passámos à execução do panfleto. Procurámos que as tabelas de referência de cada avaliação fossem atualizadas, através da pesquisa de bibliografia válida e fiável como a Organização Mundial de Saúde. Para além disso, também os textos utilizados no documento foram adaptados de “Movitol” que teria sido devidamente editado pelo Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira.

## 5.4. REFLEXÃO

---

Nesta atividade, importa realçar sobretudo a participação ativa dos alunos. As duas turmas consideradas indisciplinadas pelos restantes professores, com fraca participação nas aulas e falta de interesse na obtenção de novas aprendizagens apresentaram uma dinâmica bastante satisfatória na realização das atividades solicitadas.

Os alunos, em grupo, procuraram “atrair” professores, alunos, pais e funcionários no sentido de estes executarem os testes, comunicando e interagindo constantemente com as pessoas que passavam pela escola.

Para além disso, realizaram os testes indicados e registaram os dados num panfleto individual que iria ser entregue a cada indivíduo. Os jovens sentiram-se úteis durante todo o processo, mostrando uma enorme satisfação por contribuir para a adoção de estilos de vida saudáveis.

Criaram-se também oportunidades para os alunos desenvolverem um conjunto de aprendizagens e competências relacionadas com a AF, exercício, desporto e saúde e em alguns casos específicos, suscitou o interesse em seguir estas áreas de intervenção, após o término do 12º ano.

Relativamente ao CE, este disponibilizou-se para ajudar sempre que necessário, em particular na cedência do local de colocação de uma tenda, enaltecendo também a iniciativa e participando na atividade através da realização dos testes.

Para além do CE, também a grande maioria dos funcionários da escola realizou os testes, considerando pertinente a realização de uma atividade desta natureza e elogiando o carácter gratuito da mesma.

No caso dos professores, a grande maioria que participou fazia parte de outros grupos disciplinares. Pareceu-nos que este público-alvo pretendia recolher um conjunto de indicadores de saúde para alterar e melhorar os seus hábitos, afirmando tal como os restantes intervenientes, que a atividade tinha sido bem pensada e dinamizada.

Os encarregados de educação dos alunos que inicialmente se tinham deslocado à escola para receber as notas dos seus educandos também ficaram surpreendidos pela iniciativa, participando ativamente na realização dos diagnósticos de saúde.

A idealização personalizada do panfleto e posterior entrega a cada interveniente mostrou-se uma estratégia eficaz quer por incluir um conjunto de informações úteis e pertinentes, quer por englobar diversos indicadores de saúde com carácter quantitativo.

Para além disso, os esclarecimentos prestados pelos professores e pelos alunos cooperantes tiveram grande importância na interpretação conjunta dos valores obtidos e posterior comparação com os valores referenciados no panfleto.

Seria importante que os alunos tivessem tido outro tipo de preparação antes da atividade para manipularem e controlarem mais variáveis no decorrer da mesma, particularmente no conhecimento específico de cada teste.

Em suma, houve a necessidade de dar resposta ao desenvolvimento de uma atividade que respondesse da melhor maneira ao tema integrador do projeto educativo da escola. O trabalho desenvolvido foi materializado fora da PL mas os conhecimentos estão associados fortemente a essa componente do EP e nessa medida, o projeto valeu pela sua execução mas essencialmente por se enfatizar os comportamentos solicitados em contexto de aula. Para além disso, esta atividade foi importante do ponto de vista da projeção e afirmação da escola, inclusive no seio da comunicação social da RAM (**Anexo A**).

## 6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

---

### 6.1. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

---

#### 6.1.1. ENQUADRAMENTO

---

O conhecimento individual dos alunos nas suas diversas facetas apresentou-se como um elemento facilitador da relação pedagógica. A partir da CT foi possível identificar um conjunto de características específicas, relevantes do ponto de vista da adequação do processo pedagógico às necessidades de cada aluno.

A estruturação do PA teve em conta uma série de parâmetros identificados no processo de CT tais como as motivações de cada aluno e o seu historial desportivo, as condutas de saúde, a vida escolar e sobretudo o conhecimento do seu enquadramento socioeconómico e familiar.

É a partir do conhecimento da realidade do aluno que se pode adotar estratégias de personalização do processo pedagógico, associadas à diferenciação, adequando as tarefas às suas características, de modo a favorecer os processos de adaptação, transformação e evolução.

#### 6.1.2. OBJETIVOS

---

##### OBJETIVOS GERAIS

- Contextualizar a turma perante o Conselho de turma;
- Rentabilizar a intervenção pedagógica do Conselho de Turma;
- Adequar a intervenção pedagógica à turma em questão;
- Identificar as necessidades dos alunos;
- Obter mais informações acerca da turma para melhorar a atuação dos docentes no processo de E-A;
- Fornecer um instrumento de trabalho para o Diretor de Turma poder intervir, junto dos alunos.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar cada aluno de forma comum, através das mesmas áreas/grupos de pesquisa;
- Descrever o agregado familiar, nomeadamente a sua constituição, situação socioeconómica e profissional;
- Aferir as motivações dos alunos e a sua experiência desportiva;
- Obter informações sobre as condutas de saúde e bem-estar;
- Identificar os hábitos de estudo dos alunos e a sua vida escolar;
- Identificar as atividades extracurriculares e as opções vocacionais dos alunos.

### 6.1.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

Para a recolha dos dados dos alunos, utilizámos uma ficha individual que incluiu um inquérito e um questionário criados e fundamentados especificamente para a caracterização da turma (**Apêndice N**). O inquérito foi adaptado do inquérito realizado no ano anterior, com a colaboração do núcleo de estágio, tendo como principal objetivo a recolha de informações objetivas e pertinentes que nos permitisse conhecer melhor os alunos em determinados aspetos importantes à PL.

Esse inquérito englobou seis dimensões, são elas:

1. Identificação do aluno;
2. Filiação;
3. Experiência desportiva;
4. Estado de saúde;
5. Vida escolar;
6. Hábitos de estudo.

No questionário, colocámos cinco perguntas relacionadas com a atividade física, nomeadamente se o aluno costuma realizar exercício físico fora do contexto escolar, quanto tempo, em média, o executa semanalmente e se, após concluir o secundário, pretende continuar a realizar AF de forma regular. Foi solicitado também que o aluno enumerasse três atividades desportivas extracurriculares que gostaria de experimentar ou repetir.

A última questão incidiria na nota final na disciplina de EF no ano transato, procurando perceber se o aluno considerou justa e porquê, tendo em conta o seu desempenho ao longo do ano letivo anterior.

Os alunos tiveram que respeitar algumas regras, de forma a garantir a fiabilidade do inquérito/questionário sendo informados previamente dos objetivos dessa ficha e da sua importância, garantindo-se a confidencialidade de todas as informações, seguido de um esclarecimento geral sobre o seu preenchimento, destacando-se os pontos mais importantes, para não surgirem quaisquer dúvidas.

Alertámos também para a necessidade de os alunos responderem individualmente e com sinceridade em todas as questões, uma vez que os dados dependiam única e exclusivamente das suas respostas.

Os inquéritos foram entregues aos alunos no dia 30 de setembro de 2013. No final da aula, foram explicadas as regras de aplicação de forma detalhada. Os dados dos alunos foram recolhidos no dia 2 de outubro do mesmo ano, após a aula, sendo posteriormente tratados no programa *excel*, procurando criar a partir daí, um perfil da turma e complementar com informações pertinentes e úteis a nível individual.

Apenas os professores estagiários tiveram acesso direto às respostas, no entanto após o seu tratamento tiveram também acesso os professores da turma. Esta atividade incluiu três momentos: a aplicação do inquérito, o tratamento dos dados recolhidos e a apresentação aos restantes docentes na reunião intercalar, respetivamente.

#### 6.1.4. REFLEXÃO

---

Todos os métodos e procedimentos adotados no processo de CT tinham como principal objetivo tornar a informação recolhida em informação útil para melhor intervir no processo pedagógico.

A caracterização efetuada procurou ter um caráter intencional e funcional no sentido de nos auxiliar no conhecimento da realidade da turma de lecionação.

Todas as informações obtidas, quer de caráter geral, quer de caráter particular, permitiram obter resultados e refletir sobre os mesmos para elaborar posteriormente o planeamento anual de turma.

As estratégias de aplicação dos inquéritos e dos questionários revelaram-se eficazes visto que nos facultaram valiosíssimas informações sobre a turma. Para além disso, foi possível identificar os casos que mereceram uma atenção especial quer a nível familiar, quer a nível de relações no seio da turma.

Os dados recolhidos relacionados com a saúde, AF e hábitos alimentares tornaram-se um indicador das tendências atuais de cada aluno, surgindo uma série de intervenções no decorrer do ano letivo para melhorar esses hábitos e alterar alguns comportamentos como por exemplo alguns hábitos alimentares incorretos e/ou a nível de prescrição de exercícios, atuar nas situações em que foram mencionadas limitações ou problemas de saúde.

Sentimos que as dimensões analisadas tiveram a sua pertinência no entanto, dentro de cada dimensão, seria importante rever algumas questões para tornar o inquérito o mais concreto possível.

Para além disso, em situações futuras, devemos selecionar aquilo que realmente pretendemos para não termos um conjunto de dados que poderão não fazer sentido serem tratados em determinados contextos.

No caso dos hábitos alimentares, seria pertinente cruzar esses dados e contextualizá-los com a disciplina de EF, por exemplo, “Antes das aulas de EF, costumava comer alguma coisa?” podendo compreender-se também a ligação com as questões de saúde.

As informações obtidas permitiram elaborar o PA enquadrado com a realidade da turma, sendo que a intencionalidade das questões facilitou a orientação e adequação da nossa conduta pedagógica.

Importa destacar que o processo de CT não se esgotou nos inquéritos e nos questionários iniciais. Ao longo do ano letivo, em tempos e modos apropriados, aproveitámos alguns momentos para efetuar determinados níveis de questões que aprofundaram o conhecimento que já tínhamos dos alunos. Nessa medida, esses questionamentos em momentos de aula, de intervalos e de simples contacto pessoal, permitiram consolidar as informações iniciais.

## 6.2. ESTUDO DE CASO

---

### 6.2.1. ENQUADRAMENTO

---

Para Ponte (2006), o EC:

*“visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso (...) ou qualquer outra unidade social. O seu objectivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador” (p.2).*

Na continuação da mesma linha, o autor refere que o EC diz respeito a uma *“investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial (...)”* (idem, ibidem).

Neste sentido, o EC efetuado teve como principal propósito analisar uma temática específica num caso selecionado de entre os alunos da turma que considerámos essencial.

Pelo seu cariz intencional, procurámos que o processo pedagógico fosse o mais personalizado possível, numa tentativa de melhorar, de forma efetiva, o desempenho da aluna selecionada.

Este estudo dividiu-se em quatro partes fundamentais, são elas: a) diagnóstico e seleção do estudo de caso; b) objetivos a desenvolver e a atingir com a aluna; c) operacionalização, onde serão indicadas as estratégias de intervenção para alterar o seu comportamento; d) reflexão, onde se procura mostrar os resultados alcançados com a aluna e fazer algumas considerações pessoais em função de todo o processo de ensino-aprendizagem.

## 6.2.2. DIAGNÓSTICO

---

Ao longo das primeiras semanas de aulas e em processo de avaliação diagnóstica, foi notória a falta de motivação da aluna para a realização das tarefas propostas, sentindo-se pouca envolvimento emocional, relacional e social com os professores e colegas de turma. Mostrava um constante desinteresse pela disciplina de EF, procurando inclusive não realizar as aulas, dando sucessivas faltas de material.

No final do mês de setembro e início do mês de outubro, a aluna foi alertada para a questão das faltas, procurando-se ao mesmo tempo promover o gosto pelas atividades solicitadas. No entanto, mesmo quando realizava as aulas, a sua participação era bastante passiva, executando as tarefas de forma intermitente.

Procurámos aferir a razão deste tipo de comportamentos e devido a alguns indicadores, compreendemos que a aluna tinha algumas atitudes impróprias como por exemplo a teimosia, a falta de educação perante o professor e colegas, a irresponsabilidade, o desinteresse total pela obtenção de novos conhecimentos e aprendizagens, a falta de racionalidade em alguns momentos onde os seus comportamentos eram gerados, fundamentalmente pelas suas emoções.

Numa das reuniões intercalares com os restantes docentes da turma, constatámos que essas atitudes eram transversais às outras disciplinas e considerámos fundamental atuar perante um caso deste tipo, no sentido de otimizar e melhorar os comportamentos da aluna, não só para que a mesma tirasse proveito em contexto escolar mas também, fora dele.

A diretora de turma explicou-nos ainda que a aluna apresentava alguma instabilidade na sua vida pessoal, mais concretamente, na relação que mantinha com os pais. Essa oscilação vivenciada no seio familiar era sentida também no seio escolar.

Durante as aulas de EF, a aluna recusava-se a executar algumas das tarefas solicitadas e apresentava comportamentos desviantes com alguma frequência, perturbando o bom funcionamento da aula. Para além disso, reagia de forma explosiva quando se procurava alertá-la para determinada situação menos correta.

Sentimos que gostava de ter atenção e o seu comportamento alterava-se quando se procurava intervir de forma mais personalizada, ao colocar-se um desafio. No entanto, se estes não fossem constantes, a aluna rapidamente se desconcentrava da tarefa e o seu tempo de empenhamento motor diminuía de forma significativa.

Em conversa com os professores da turma, também nas outras aulas, a aluna apresentava grandes comportamentos de desvio, costumava estar distraída e dificilmente realizava as tarefas teórico-práticas propostas. Tinha dificuldade em compreender a matéria e não dedicava muito tempo ao estudo, repercutindo-se depois nas notas dos testes. Sempre que um dos professores procurava repreender o seu comportamento, esta tornava-se agressiva verbalmente, respondendo de forma imprópria.

Durante as aulas, evidenciava grandes dificuldades ao nível das capacidades motoras coordenativas e condicionais e a sua prestação motora na abordagem aos conteúdos específicos das matérias de ensino era bastante fraca particularmente no que toca à amplitude do seu repertório motor e à capacidade de adaptação a novas solicitações motoras. Deste modo, seleccionámos esta aluna como aquela cujo estudo de caso poderia ser mais vantajoso.

Optámos por intervir no sentido de explorar melhor o seu potencial através de progressões pedagógicas personalizadas e rentabilizar o desempenho de alguns comportamentos motores, desafiando-a sempre que possível para desenvolver capacidades.

### 6.2.3. OBJETIVOS

---

- Responsabilizar a aluna pelas tarefas da aula;
- Aumentar a sua participação, motivação e empenho através da criação de exercícios desafiantes;

- Potenciar um conjunto de situações que garantam o sucesso individual, aumentando a sua capacidade de concentração e domínio do próprio corpo;
- Potenciar um conjunto de situações que garantam o sucesso coletivo e que contribuam para uma melhor interação/cooperação entre a aluna e a restante turma;
- Melhorar o seu aproveitamento escolar dotando a aluna de um maior sentido de responsabilidade e autonomia nos compromissos escolares;
- Realçar todas as situações que possam indiciar uma alteração positiva de comportamentos e valorizar essa atitude como esforço de adaptação e transformação;
- Criar um conjunto de ajustamentos curriculares que permitam rentabilizar o tempo disponível para a prática e melhorar a qualidade dos seus comportamentos motores.

#### 6.2.4. OPERACIONALIZAÇÃO

---

Para alcançar os objetivos definidos para esta aluna, pensámos em operacionalizar algumas estratégias de intervenção pedagógicas que permitissem uma alteração de comportamentos.

No sentido de responsabilizá-la pelas tarefas da aula, a aluna teria que:

- Organizar, controlar e ajudar na dinamização de certos exercícios.

A título de exemplo:

- Enquadrar o material sempre que solicitado. Procurámos que esta tarefa não fosse vista como algo “obrigatório” mas potenciador de aprendizagens (colocação correta dos colchões para as coreografias

grupais; colocação dos pinos para melhorar a organização nos JDC, entre outros);

- Monitorizar os exercícios através de aspetos mais quantitativos (arbitrar os jogos formais intra-turma nos JDC; controlar e registar os valores obtidos por dois ou três colegas na parte da aula dedicada ao desenvolvimento específico das capacidades coordenativas e condicionais);

Para aumentar a sua participação, motivação e empenho procurámos que a aluna:

- Liderasse as coreografias grupais de dança e ginástica acrobática;
- Pesquisasse sobre alguns estilos de dança, passos base e músicas para serem apresentados à turma e coreografados em grupo durante as aulas. Esta estratégia teve como intuito incentivar a aluna a gostar mais das aulas de EF e aumentar a sua participação e motivação, solicitando progressivamente comportamentos mais autónomos, responsáveis e criativos;
- Se compromettesse com as tarefas através da criação de metas e objetivos individuais a atingir em cada situação específica.

No sentido de aumentar a sua capacidade de concentração e domínio do próprio corpo procurámos:

- Solicitar através das ARE, a concentração no “eu” e no seu próprio movimento;
- Solicitar também esse comportamento em outras matérias de ensino, mesmo não sendo o comportamento predominante mas que garantisse o sucesso individual, em função da intencionalidade e dos objetivos que foram definidos com a aluna (a título de exemplo: no basquetebol, a aluna teria três oportunidades para lançar ao cesto numa zona delimitada pela professora. Se

nesses três lançamentos não conseguisse acertar, “perdia” o desafio. Se pelo contrário, conseguisse acertar, aumentar-se-ia a complexidade através da manipulação das variáveis espaço e tempo;

- Que a aluna se concentrasse no seu movimento para alcançar aquilo que pretendia. Mais do que o resultado obtido, era enfatizada essencialmente a importância de manter a concentração para assumir, controlar e superar os desafios solicitados.
- Que a aluna melhorasse a sua postura corporal através de exercícios personalizados de flexibilidade, força e coordenação e que ajudassem a aumentar a amplitude do seu repertório motor.

Para potenciar um conjunto de situações que garantissem o sucesso coletivo e que contribuíssem para uma melhor interação/cooperação entre a aluna e a restante turma, optámos por utilizar:

- Jogos de cooperação 1+1; 2+2; 3+3 primeiramente sem oposição para melhorar os aspetos de domínio técnico e incentivar a cooperação e entreajuda;
- Jogos de cooperação/oposição 2x2; 3x3; 4x4; 5x5 após um processo de adaptação/aperfeiçoamento da aluna no domínio técnico, procurando um carácter mais competitivo e formal;
- A rotatividade pelos grupos de trabalho, permitindo a interação entre a aluna e aqueles com quem mantinha uma fraca ligação.

No sentido de melhorar o seu aproveitamento escolar, procurámos:

- Manter um contacto regular com a Diretora de Turma que seria o elo de ligação com os restantes professores da turma;

- Ajudar a aluna a encontrar métodos de estudo e a organizar-se melhor (a título de exemplo: propor a utilização de uma agenda onde a aluna pudesse apontar os momentos de avaliação, com supervisão da delegada de turma e do professor de cada uma das disciplinas);
- Solicitar aos professores que estimulassem a aluna em cada disciplina, comprometendo-a regularmente com as tarefas da aula, de forma positiva, através da criação de situações que potenciasssem o sentido de responsabilidade, autonomia e criatividade;
- Criar estratégias que motivassem a aluna para os processos de ensino-aprendizagem e que garantissem a aquisição de métodos de estudo fundamentais para melhorar o seu aproveitamento escolar.

Para destacar as situações que pudessem indiciar uma alteração positiva de comportamentos e valorizar essa atitude como esforço de adaptação e transformação, optámos por:

- Reforçar todos os aspetos positivos que contribuíssem para essas transformações (a título de exemplo: no caso do voleibol, em que a aluna revelou ter grandes dificuldades no domínio do objeto de jogo, tornou-se crucial intervir sempre que a aluna realizava um gesto técnico com sucesso, valorizando o seu esforço na tarefa e comparando as suas ações (passado/presente) que indiciassem uma evolução efetiva quer dos seus comportamentos motores, quer dos restantes aspetos cognitivos e afetivos.

No sentido de rentabilizar o tempo disponível para a prática e melhorar a qualidade dos comportamentos motores da aluna, procurámos criar um conjunto de ajustamentos curriculares nas várias matérias de ensino abordadas. Esses ajustamentos estão pormenorizados no quadro 8.

Quadro 8 – Ajustamentos Curriculares

Matérias	Ajustamentos personalizados
Andebol/Basquetebol	<p>Equacionou-se um conjunto de variáveis que constituem a tarefa (espaço, tempo, número de intervenientes, colegas, opositores, regras individuais) de forma personalizada em função daquilo que a aluna precisava para melhorar o seu desempenho.</p> <p>A aluna apresentou um domínio do objeto de jogo estável nestas matérias, tendo sido importante criar um contexto que lhe permitisse superar desafios, fazer uma leitura dos mesmos e recolher determinados indicadores de forma mais rápida.</p> <p>Por exemplo: jogar com a sua capacidade de tomar decisões, aumentando ou diminuindo o espaço, colocando mais ou menos intervenientes, limitando ou não o número de toques na bola, impedir que a aluna passe ao mesmo colega, criar situações de marcação individual para incrementar o tempo de empenhamento motor, entre outros fatores que contribuísem para um conjunto de adaptações positivas.</p>
Voleibol	<p>Procurámos consolidar as questões de cariz mais técnico através de progressões pedagógicas e jogos de cooperação para manter a bola jogável e aperfeiçoar o domínio do objeto do jogo (1+1; 2+2).</p> <p>Posteriormente, optámos pelo jogo reduzido com oposição (2x2; 3x3) e jogámos com as variáveis velocidade de reação e de execução, espaço e deslocamento, ajustando a complexidade em função das melhorias verificadas pela aluna, nesses contextos.</p>
Ténis	<p>As situações de jogo variaram entre o 1+1 e o 2+2 numa primeira fase para potenciar o desenvolvimento das habilidades motoras base e melhorar o domínio do objeto de jogo com ajuste das distâncias e dos espaços de jogo, como progressão pedagógica.</p> <p>Posteriormente, em função das adaptações da aluna, recorreu-se ao 1x1 e ao 2x2 atendendo ao carácter já mais competitivo e formal, após consolidação das aprendizagens anteriores na relação pega/raquete/bola e importância de uma posição base dinâmica.</p>
Dança/ Ginástica Acrobática	<p>Através destas matérias, pretendia-se solicitar um conjunto de comportamentos relacionados com a capacidade de concentração e domínio do próprio corpo, aliados aos fatores de cooperação e interação grupal fundamentais para potenciar as relações sociais. No caso da aluna em questão, que seria a capitã do seu grupo, era considerada uma aluna proficiente em particular na dança, tornando-se o elo de ligação entre os restantes colegas e as coreografias.</p> <p>Procurámos que a aluna fosse o principal agente de ensino dos colegas. Como tal, foram criadas estratégias para desenvolver o sentido de responsabilidade, autonomia e criatividade para liderar os grupos (por exemplo: definição de trabalhos não presenciais específicos que solicitassem os comportamentos que desejávamos).</p> <p>Neste caso específico, foram constituídos grupos heterogéneos para que os dois tipos de aluno, em especial esta aluna, montasse estratégias e recolhesse os indicadores pertinentes quer através de trabalho presencial, quer através de trabalho não presencial e que lhes permitisse apresentar a coreografia de forma satisfatória. O carácter competitivo existente entre os grupos ajudou no tempo dedicado aos ensaios, particularmente fora do contexto escolar e na procura constante de superação dos desafios.</p> <p>Procurámos ainda analisar os vídeos das coreografias, em especial com a aluna para verificar a sua noção de ritmo e enquadramento dos movimentos individuais com a música escolhida, realçando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar para aproximá-la dos seus limites.</p>

### 6.2.5. REFLEXÃO

---

O EC foi planejado no sentido de conseguirmos alterar e melhorar alguns dos comportamentos da aluna. Esse planejamento, embora bem delineado e executado, poderia ter sido feito com maior antecedência.

Ainda assim, foi possível recolher um conjunto de informações que nos permitiu identificar as oscilações de comportamento da aluna e diagnosticar as suas atitudes no decorrer das aulas de EF para se proceder a uma intervenção personalizada que garantisse a obtenção dos “frutos” desejados e que resolvesse as suas principais lacunas.

Todos os *feedbacks* recolhidos particularmente dos professores da turma e de conversas que tivemos com aluna foram fundamentais para se compreender quais os principais fatores a ter em conta na nossa intervenção.

As suas atitudes impróprias de teimosia, falta de educação perante o professor e colegas, irresponsabilidade e desinteresse pela obtenção de novos conhecimentos geraram uma série de reflexões no sentido de criarmos um conjunto de estratégias que se revelassem eficazes no combate aos problemas identificados.

Nas aulas de EF foram implementadas algumas estratégias no sentido de solicitar à aluna maior sentido de responsabilidade, autonomia, criatividade e capacidade de concentração, utilizando as principais potencialidades das atividades desportivas abordadas e dos comportamentos que solicitam predominantemente como um meio essencial para provocar um conjunto de adaptações/aperfeiçoamentos e transformações no que toca à alteração das suas atitudes menos positivas.

Procurámos que a dança, uma das suas matérias preferidas, contribuísse de forma significativa para o alcance dos objetivos transversais delineados tais como a capacidade de concentração no “eu”, o domínio do próprio corpo, noção de ritmo e enquadramento com a música e pudesse ao mesmo tempo, melhorar a sua postura corporal e aumentar a amplitude do seu repertório motor.

Em todas as matérias, um dos principais objetivos era estimular a capacidade de adaptação a novas solicitações motoras, através da criação de metas individuais e da superação de desafios para melhorar os seus comportamentos motores.

Sentimos que as estratégias utilizadas, em especial, na dança permitiram explorar melhor o seu potencial motor.

No caso dos JDC e do ténis, a utilização de progressões pedagógicas centradas num conjunto de variáveis que foram manipuladas consoante as suas necessidades permitiram rentabilizar de forma significativa o seu desempenho no decorrer das aulas, havendo maior capacidade de superação para desenvolver as suas capacidades e um incremento do seu tempo de empenhamento motor.

No caso da ginástica acrobática, as estratégias não foram tão eficazes como na dança. Seria bom ter repensado o tipo de intervenção nesta matéria e criado situações que se aproximassem mais dos objetivos pensados e aumentassem a sua motivação e empenho por exemplo, através da associação com as ARE.

Procurámos também no sentido de aumentar a responsabilidade da aluna, colocá-la em situações de liderança como por exemplo ser capitã de equipa e arbitrar jogos formais intra-turma.

A aluna após as aulas, referia que tinha gostado de ser capitã e que gostaria de continuar a merecer essa função para ajudar na esquematização e apresentação das coreografias, mostrando-se esta estratégia eficaz para aumentar a sua participação e motivação nas aulas.

Em fases iniciais, a aluna sentiu grandes dificuldades em arbitrar os jogos que eram solicitados, distraíndo-se facilmente e apresentando comportamentos desviantes no entanto, sentimos grandes melhorias após terem sido feitas intervenções relacionadas com a sua capacidade de concentração nas tarefas.

No caso do seu aproveitamento escolar, foi mantido um contacto regular com a Diretora de Turma para saber se a aluna tinha melhorado as notas e os seus comportamentos nas restantes disciplinas.

No primeiro período e início do segundo, a aluna ainda apresentava uma fraca assiduidade e pontualidade, assim como algumas atitudes inconvenientes dentro da sala de aula, mostrando desinteresse pelos conteúdos lecionados e refletindo-se na nota dos testes. Seria bom ter conversado mais cedo com a aluna sobre os métodos de estudo e organização para que o seu aproveitamento ainda no primeiro período, tivesse sido positivo.

Ainda assim, antes ou após as aulas de EF, procurámos intervir a partir do segundo período, ajudando a aluna a criar um método de estudo que lhe permitisse melhorar o seu aproveitamento particularmente nas restantes disciplinas.

Numa conversa informal, tentámos saber o seu dia-a-dia na escola e nas outras aulas, a sua relação com os professores e colegas e mostrar várias possibilidades de estudo que a aluna poderia adotar para melhorar. Procurámos ainda saber se estava tudo a correr bem a nível das suas relações pessoais e familiares e se necessitava de algum tipo de ajuda.

No final do ano letivo, a aluna referiu que a sua relação com os colegas tinha melhorado, no entanto, a relação que mantinha com os pais e com os professores não tinha sofrido qualquer alteração.

Perante a problemática desta aluna, procurámos criar um conjunto de estratégias que melhorassem o seu comportamento. Algumas foram eficazes e ajustadas, solicitando os comportamentos pretendidos, outras nem por isso.

Fica a sensação de que as estratégias não foram suficientes para transformar esta aluna. Consideramos necessária uma intervenção que garanta a participação efetiva dos principais agentes de ensino com a qual a jovem lida diariamente, numa tentativa de comprometê-los no seu processo de desenvolvimento.

Pretendemos indubitavelmente que esses agentes, referimo-nos sobretudo aos pais, não sejam potenciadores de conflitos mas que consigam ser um meio de transformação e de estabilização da aluna.

### 6.3. AÇÃO DE EXTENSÃO CURRICULAR

---

#### 6.3.1. ENQUADRAMENTO

---

No âmbito do EP, a AEC procura envolver os alunos, professores e pais da turma de lecionação na organização e preparação de uma atividade à escolha.

Optámos por realizar uma atividade relacionada com o mar nomeadamente a pesca recreativa ou desportiva, onde fosse possível experimentar e vivenciar um conjunto de situações novas e desafiantes, diferentes daquelas que são solicitadas regularmente na maior parte das matérias de ensino abordadas no meio escolar.

A ideia surge também no sentido de se querer mostrar aos jovens alunos que a pesca faz parte da cultura humana, muitas vezes como fonte de alimentos e base económica de muitas famílias.

Um dos objetivos passava por estimular o interesse em atividades culturais, desportivas e recreativas e potenciar a cooperação, entreajuda e autonomia para o êxito das atividades propostas.

Procurámos que os alunos fossem capazes de: a) lidar com os recursos (naturais e materiais); b) criar e recriar o saber ligado à pesca que deveria ser passado de geração em geração; c) compreender o envolvimento; d) explorar um conjunto de situações durante a atividade.

Para além disso, era crucial que os alunos compreendessem a importância de se antecipar um conjunto de cenários relacionados com as condições climáticas, o estado do mar e respetivas condições de segurança no sentido de os capacitar para a

identificação de problemas e formas de ultrapassá-los com respostas adequadas e ajustadas.

### 6.3.2. OBJETIVOS

---

- Reforço da dinâmica da turma, alargando a AEC aos professores e encarregados de educação;
- Compreensão do envolvimento através da capacidade de leitura das condições existentes;
- Desenvolvimento de uma atividade que possibilite novas experiências aos alunos e que os torne cada vez mais autónomos, responsáveis, dinâmicos, criativos e cooperantes com os restantes colegas.

### 6.3.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

No processo de planeamento da AEC, contactámos primeiramente o presidente do CE que nos deu o seu aval para a realização da atividade, concretizada fora do âmbito escolar. Posteriormente, estabelecemos alguns contactos para procedermos à seleção do local e da data de concretização da atividade, conforme indicamos no quadro seguinte.

Tendo em conta o capital tempo que possuíamos para realizar as restantes tarefas do EP, tivemos algumas dificuldades em elaborar um planeamento mais exaustivo que contemplasse um melhor processo de preparação e conseqüentemente, integrasse os alunos, os restantes professores da turma e os pais nesse processo.

**Quadro 9 – Planificação da AEC**

Mês	Dia	Descrição
Março	26	Apresentação da “proposta” da atividade ao Conselho Executivo; Reunião com o orientador cooperante.
	27	Elaboração do Pré-Projeto;
		Contacto com a diretora da Estação de Biologia Marinha do Funchal, Dr. <sup>a</sup> Mafalda Freitas para solicitar a atividade.
Abril	1	Contacto com a Dr. <sup>a</sup> Mafalda para acertar pormenores relativamente às condições climatéricas, material e sequência dos grupos em palestra.
	2	Contacto com a Dr. <sup>a</sup> Mafalda e alteração do dia da atividade face às condições e previsões meteorológicas (estado do mar e chuva).
		Adiamento para a primeira semana de aulas a seguir às férias da Páscoa, dia 23 de abril.
	22	Confirmação da atividade com a Dr. <sup>a</sup> Mafalda
	23	Realização da atividade.

**Programa:**

- 13h30 – Concentração na escola;
- 13h45 – Partida para o Cais do Carvão;
- 14h15 – Concentração no Lido;
- 14h30 - Apresentação da atividade pela Dr.<sup>a</sup> Mafalda Freitas, palestra sobre os diversos tipos de peixes existentes, áreas de investigação da Estação e indicações sobre os procedimentos de segurança;
- 14h50 – Visita à Estação de Biologia Marinha;
- 15h15 – Início da atividade de pesca;
- 16h30 – Fim da atividade;
- 17h00 – Regresso à escola.

## Recursos

- Espaciais: Porta principal da escola; Cais do Carvão.
- Temporais: 3 horas e 30 minutos;
- Humanos: Professores Estagiários (2); Professor Cooperante (1); Diretora da Estação de Biologia Marinha (1); Alunos (32); Instrutores (2);
- Materiais: Equipamento de audiovisuais; Máquina Fotográfica; Canas; Linhas; Anzóis; Engodo.

### 6.3.4. REFLEXÃO

---

Um dos principais objetivos da AEC passava por envolver os alunos, os pais e os professores das turmas de lecionação na organização e preparação de uma atividade. No entanto, as estratégias não foram as mais eficazes para solicitar os comportamentos pretendidos.

É verdade que os encarregados de educação dificilmente se deslocavam à escola e os próprios alunos não se demonstravam muito interessados na sua presença, no entanto, “esbarrámos” logo numa questão básica de conceção. De facto, o momento de planeamento foi decisivo por se ter centrado em nós. Faltou sobretudo um trabalho inicial que “abrisse janelas” à participação dos pais e do restante corpo docente. Por se tratar de uma turma de 12º ano, qualquer ação fora do cumprimento dos programas, particularmente das disciplinas sujeitas a exames, pode ser encarada como uma entropia para os professores. Quando procurámos articular todas estas situações, já tinham ultrapassado alguns timings, o que levou a um distanciamento dos objetivos inicialmente delineados.

A própria atividade, apesar de ter contribuído para uma vivência de situações novas e diferentes daquelas que são solicitadas ao longo das aulas, não solicitou os comportamentos desejados no momento de realização da mesma.

Apesar de os alunos estarem envolvidos no decorrer das tarefas e terem manifestado satisfação, sentimos que teria sido importante solicitar uma série de comportamentos relacionados com a sua capacidade de autonomia, montagem de estratégias e sentido de responsabilidade antes da própria ação que por um lado, criava

um maior espírito de abertura à temática da pesca e por outro, comprometia os alunos nas tarefas solicitadas, ajudando-os a antecipar um conjunto de cenários e a equacionar uma série de variáveis.

Poderíamos então ter tido uma maior implicação da turma através de trabalhos não presenciais em que os alunos teriam que pesquisar alguns vídeos de atividades desta natureza e apresentar as suas potencialidades e limitações num momento específico das aulas.

## **7. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA**

---

As ANCP tiveram como propósito compartilhar um conjunto de experiências pedagógicas que, no nosso caso, resultaram da constatação de uma problemática que considerámos pertinente estudar e procurar soluções práticas, relacionada com a questão da heterogeneidade da prestação motora dos alunos.

A ANCP-I intitulada “*Compreender a problemática da heterogeneidade da prestação motora para elevar o nível de intervenção profissional*”, procurou pela sua natureza mais concetual, identificar os conceitos fundamentais e as principais linhas orientadoras pedagógicas sobre a problemática da heterogeneidade.

A ANCP-C que mobilizou todos os núcleos de estágio, intitulou-se “*Programa Nacional de Educação Física – da teoria à prática*”. Já o nosso módulo, para além de responder a esse aspeto concreto e a uma problemática específica enquadrável no PNEF, procurou seguir a mesma lógica da ANCP-I, intitulada “*O PNEF e a heterogeneidade da prestação motora dos alunos – que respostas, que soluções?*”.

Optámos sobretudo por rentabilizar contextualizações e procurar responder a uma problemática comum entre os professores de EF, no sentido de tentarmos colmatar as principais dificuldades sentidas durante a PL.

## 7.1. ATIVIDADE DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

---

### 7.1.1. ENQUADRAMENTO

---

A PL colocou-nos perante uma situação totalmente distinta daquela que tínhamos conhecido até ao momento quer no processo de Licenciatura, quer no primeiro ano do Mestrado cujos destinatários eram os nossos colegas de curso.

Daí resultou a organização de atividades para um grupo de “alunos” sem dificuldades ao nível da prestação motora, independentemente dos conteúdos de ensino abordados.

No entanto, quando somos confrontados com a “escola real” compreendemos facilmente que os “alunos reais” apresentam grandes diferenças ao nível da prestação motora, circunstância detetada na fase de avaliação diagnóstica e confirmada ao longo das aulas.

Uma das tendências pedagógicas que não tem em conta essa heterogeneidade e parte do princípio de que é possível que os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira, foi alvo de reflexão já que, para além de serem a figura central de todos os processos que desenvolvemos, apresentam características únicas assim como acentuadas diferenças ao nível da prestação motora.

Pensámos que, se procurássemos definir o conceito de heterogeneidade da prestação motora dos alunos, as suas causas e consequências, poderíamos compreender melhor os desafios que os profissionais da disciplina enfrentam neste âmbito, criando também uma maior dinâmica dentro do grupo de EF da escola.

Sentimos essencialmente que, a compreensão dessa problemática nos ajudaria a elevar o nível de intervenção profissional e proporcionaria a todos os alunos as

melhores condições de aprendizagem, tendo como consequência, o alcance de competências úteis e duradouras, transversais a todas as matérias de ensino.

### 7.1.2. OBJETIVOS

---

#### OBJETIVOS GERAIS

- Situar os conceitos fundamentais que permitam compreender a problemática da heterogeneidade da prestação motora dos alunos.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir o que se entende por heterogeneidade;
- Situar as suas causas e consequências;
- Definir o que se entende por prestação motora;
- Compreender a distinção da prestação motora em diferentes níveis de aptidão;
- Definir os desafios que os profissionais da disciplina enfrentam neste âmbito;
- Procurar as respostas gerais e específicas para a problemática.

### 7.1.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

A ação foi dinamizada no dia 27 de fevereiro do presente ano, entre as 13h30 e as 15h00 na sala 408, tendo como público-alvo os professores de EF da escola, os colegas estagiários e respetivos orientadores e ainda outros colegas do curso.

Compareceram na ação 32 participantes, nomeadamente os orientadores e os professores de EF da escola. Deliberámos previamente com o consentimento do delegado, que a intervenção se realizaria na hora da reunião semanal de grupo, contribuindo assim para a participação de todo o grupo disciplinar.

A divulgação desta atividade foi feita através de:

- Correio eletrónico;
- Cartaz de divulgação (**Apêndice O**);
- Reunião do grupo disciplinar de EF;
- Contacto direto informal.

O desenvolvimento do tema foi conseguido em conjunto com o colega de estágio, havendo um complemento dos dois trabalhos, um de carácter mais teórico, de revisão bibliográfica e de definição de conceitos com o objetivo de compreender melhor a problemática da heterogeneidade da prestação motora dos alunos e outro, de carácter mais aplicado, demonstrando situações concretas de estratégias de intervenção em modalidades de grupos taxonómicos distintos. Apesar dessa complementaridade, cada um desenvolveu de forma individual o subtema que lhe competia.

Em apêndice, segue o *poster* da ação (**Apêndice P**).

#### 7.1.4. REFLEXÃO

---

O estudo sobre a problemática da heterogeneidade da prestação motora dos alunos privilegiou a conquista de novas aprendizagens por parte dos professores estagiários e permitiu elevar as suas intervenções pedagógicas no decorrer da PL. Esta ação permitiu a criação de uma boa dinâmica entre o grupo de EF da escola, potenciando o diálogo entre os intervenientes na mesma.

Quando nos propusemos estudar a temática relativa às diferenças acentuadas dos níveis de prestação motora dos alunos, procurávamos sobretudo respostas e soluções para que o processo de ensino-aprendizagem, em especial, o aluno como figura central desse processo, ficasse favorecido a partir da troca e partilha de conhecimentos com os restantes professores de EF.

No sentido de rentabilizar o capital tempo, procurámos aprofundar a temática em conjunto, onde cada estagiário ajudou o outro nos respetivos módulos, um de cariz mais

teórico e concetual e outro de cariz mais prático. Esta estratégia revelou-se eficaz na medida em que contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos inerentes a esta temática e possibilitou o diálogo e interação na análise e reflexão sobre as estratégias de intervenção que poderiam responder à problemática da heterogeneidade.

O tema revelou-se pertinente acrescentando novos conhecimentos aos presentes e dotando-os de novas estratégias de intervenção em turmas heterogéneas. No final das intervenções, os colegas felicitaram-nos pela pertinência do estudo e pela tentativa de responder a uma dificuldade comum a todos os professores de EF.

Consideramos que a ação foi muito bem-sucedida, apresentando ainda um período de debate e diálogo importante para cada um intervir de acordo com as suas convicções no sentido de contribuir para uma maior adequação do processo pedagógico.

## 7.2. ATIVIDADE DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

---

### 7.2.1. ENQUADRAMENTO

---

A ANCP-C intitulada “Programa Nacional de Educação Física – da teoria à prática” foi dinamizada entre as 09h00 e as 18h00 nos dias 03 e 10 de maio do presente ano. O público-alvo foi essencialmente o pessoal docente do grupo disciplinar de EF da RAM e os colegas estagiários.

A atividade decorreu na sala do senado da UMA sendo que a nossa comunicação foi a segunda de cinco que constituíam as ações coletivas, intitulada “O PNEF e a heterogeneidade da prestação motora dos alunos – que respostas, que soluções?”, seguindo uma lógica coerente com a temática estudada, iniciando-se a primeira comunicação partindo de uma componente mais teórica, passando depois para uma aplicação prática e de operacionalização de estratégias desenvolvidas ao longo do estágio, referenciadas pelo PNEF.

As comunicações dos colegas estagiários tinham as seguintes temáticas:

- Módulo I - “Opções Metodológicas – Da Teoria à Prática”;
- Módulo III - “Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem”;
- Módulo IV - “Matérias Nucleares e Alternativas: que potencialidades? Dança e Esgrima da teoria à prática”;
- Módulo V - “Ginástica Escolar: Da Teoria à Prática”.

O nosso módulo resultou da constatação de uma problemática que considerámos pertinente estudar e procurar soluções práticas, relacionada com a questão da heterogeneidade da prestação motora. Por um lado, estudámos as respostas de natureza mais concetual para lidar com essa problemática mencionadas no PNEF e em bibliografia adequada e por outro, operacionalizámos essas respostas através da procura de soluções com uma aplicação prática.

## 7.2.2. OBJETIVOS

---

### OBJETIVOS GERAIS

- Caraterizar o PNEF;
- Apresentar meios/instrumentos de operacionalização dos conteúdos do PNEF;
- Sensibilizar para as potencialidades/limitações do PNEF como instrumento de trabalho para os profissionais de EF;
- Sensibilizar/capacitar os profissionais de EF para atuar no âmbito das matérias alternativas.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS (MÓDULO II)

- Contribuir para o conhecimento da problemática da heterogeneidade da prestação motora dos alunos nas aulas de EF;

- Caracterizar as respostas do PNEF para lidar com a heterogeneidade da prestação motora dos alunos;
- Identificar as respostas adotadas (pelos profissionais) no terreno, à heterogeneidade da prestação motora dos alunos.

### 7.2.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

Devido às inúmeras atividades afetas ao EP e à ANCP-C em particular, os núcleos de estágio optaram pela distribuição de tarefas. No entanto, sentimos algumas dificuldades de coordenação no momento de conceção e planeamento sobretudo no âmbito do processo de validação e certificação da ação coletiva perante a Secretaria Regional de Educação. Isto porque os documentos iniciais tinham algumas lacunas, tendo sido necessário proceder-se a alterações para efeitos de validação da atividade **(Apêndice Q)**.

Sendo a ANCP-C de natureza mais ampla relativamente à ANCP-I, compreendemos que durante o seu processo de conceção seria importante equacionarmos um conjunto de variáveis que viabilizasse a nossa ação.

Decidido o tema, pensámos que seria bom apresentar aos participantes situações experimentais e aplicações práticas baseadas no nosso estudo. Da mesma forma, refletimos e considerámos que a duração da ação não tinha que ser necessariamente extensa mas suficiente para gerar, entre o público presente, maior capacidade de análise e reflexão sobre possíveis soluções para responder à problemática estudada.

Nessa lógica, procurámos identificar primeiramente as respostas de um conjunto de professores sobre a personalização do processo pedagógico, através de uma entrevista semi-estruturada. No sentido de recolher mais informação crítica e face à necessidade de ultrapassar a exiguidade de estudos específicos em EF sobre a problemática, ouvimos também dois licenciados com uma característica comum, com experiência tanto no ensino como no treino desportivo, no caso concreto, numa

modalidade coletiva e numa modalidade individual. Como forma de complementar o estudo e à laia de introdução para o debate, registámos a opinião de um docente da licenciatura da UMa sobre a problemática abordada.

Decidimos, em conjunto com os orientadores, apresentar uma parte teórica de clarificação dos conceitos de heterogeneidade e de prestação motora e posteriormente, identificar possibilidades de resposta face a essa heterogeneidade através de uma componente prática. Em apêndice, segue a apresentação da ação (**Apêndice R**).

Deste modo, recorreremos ao registo da aplicação de várias possibilidades pedagógicas, assentando no conceito de laboratório apresentado por Almada *et al.*, (2008), designadamente, “(...) o laboratório apresenta formas tão variadas como praticamente a infinidade dos problemas a que procuram dar respostas ou pelo menos fazer perguntas mais pertinentes” (p.90).

O estudo foi aplicado a uma das turmas de lecionação com gravação em vídeo e posterior análise de: a) jogos reduzidos 3x3 e 4x4 nos JDC; b) confronto 1x1 em Desportos de Combate. Para procedermos às filmagens, foram obtidas as autorizações dos Encarregados de Educação.

#### 7.2.4. REFLEXÃO

---

O estudo da problemática da heterogeneidade da prestação motora dos alunos ajudou-nos a adquirir um conjunto de competências, permitindo-nos elevar a nossa conduta pedagógica. Com a ANCP-C, pretendíamos essencialmente que todos os intervenientes pudessem refletir sobre a realidade das turmas em EF, na sua grande maioria heterogéneas e encontrar formas de solucionar os problemas decorrentes dessa realidade.

Consideramos que o estudo desta temática foi bastante pertinente já que permitiu analisar um conjunto de situações que resultam de dificuldades práticas e de problemas comuns que se levantam aos professores de EF na organização e gestão das aulas onde os alunos apresentam níveis de desempenho totalmente distintos.

Para além disso, foi-nos colocado o desafio de responder a uma problemática específica enquadrável na temática geral da ação que, resultando da aplicação do programa, sentíssemos dificuldades no sentido de tentar solucionar os principais problemas decorrentes da prática efetiva, beneficiando com este esforço a formação de cada aluno e a adequação do processo educativo.

Pensamos que os objetivos estabelecidos foram alcançados na sua grande maioria visto que os *feedbacks* recolhidos por alguns professores que participaram na ação recaíram sobretudo na importância de se refletir sobre esta temática para melhor operacionalizarmos um conjunto de estratégias que se tornem cada vez mais eficazes e que vão ao encontro das principais necessidades dos nossos alunos.

Outro dos aspetos positivos da ação resulta da seleção de um conjunto de informações úteis e pertinentes quer através de pesquisas bibliográficas, quer através da utilização de exemplos práticos, que possibilitou a apresentação da problemática de uma forma clara e concisa, ajudando a sintetizar as comunicações.

Quanto às datas da ação, pensou-se em realizar durante o segundo período, ainda assim, depois de considerarmos que cada núcleo de estágio necessitaria de mais tempo para aperfeiçoar o seu estudo e tratar das questões relacionadas com a creditação da ação e com o processo de divulgação, decidiu-se alterar para as duas primeiras semanas de maio.

No que concerne à divulgação, consideramos que esta foi realizada tardiamente resultando em poucas inscrições na ação. Apesar de ter sido elaborado um cartaz onde constavam as datas da ação, as conferências, os módulos, os preletores e ainda o *site* para serem efetuadas as inscrições, pensamos que faltou maior capacidade de iniciativa, dinâmica e interação para se proceder a uma divulgação capaz de conquistar um maior número de participantes.

Embora tentando minimizar os efeitos referentes a um processo de divulgação tardio, sentimos que este aspeto ficou aquém daquilo que poderíamos ter feito para “atrair” um maior número de intervenientes. Desta forma, consideramos que o número de inscritos na ação (cerca de 50) foi baixo para as expectativas, nomeadamente em função do que aconteceu em anos anteriores, podendo estar relacionado em grande parte, com as questões organizativas da mesma.

Da leitura e análise que se fez dos questionários de satisfação, compreendemos que as questões de organização e divulgação tiveram um efeito menos positivo em alguns casos. Por outro lado, a pertinência do tema parece ter ganho mais pontos positivos, comparativamente com os restantes *itens*. Ainda assim, verificámos que o número de pessoas que responderam ao questionário foi pouco satisfatório; esta situação agravou-se com o facto de as respostas não corresponderem ao total de participantes em cada dia.

Relativamente à duração da ação, de um modo geral, o programa definido foi cumprido. Ainda assim, consideramos que poderia ter sido pertinente para obter mais assistência se o programa não tivesse sido tão extenso em cada dia.

Das informações recolhidas de modo informal, alguns dos participantes referiram que teria sido bom se os módulos fossem distribuídos em mais dias, de forma a tornar-se menos exaustivo para quem assiste. Outros referenciaram também que teria sido pertinente a participação de novos preletores. Apesar de os núcleos de estágio terem pensado em convidar outros intervenientes, preferencialmente oriundos de fora da região, essa estratégia ficou sem efeito essencialmente por constrangimentos financeiros.

No nosso módulo específico, procurámos utilizar exemplos práticos relacionados com a problemática através da recolha de depoimentos de dois licenciados com experiência no ensino e no treino desportivo. Por outro lado, ouvimos a opinião de um docente do curso de Educação Física e Desporto da UMa que permitiu iniciar o debate de forma bastante satisfatória.

Sentimos que a mensagem que gostaríamos de passar foi transmitida com clareza aos participantes pelo tipo de comentários feitos e pela evidente troca e partilha de ideias nos momentos finais de diálogo e debate, considerando-se que houve uma participação ativa por parte da assistência.

Julgamos que a nossa comunicação gerou maior capacidade de análise e reflexão sobre possíveis soluções para responder à problemática da heterogeneidade das turmas em EF, no sentido de melhor ajustar e adequar o processo pedagógico, propondo-se um maior espírito de abertura por parte dos professores às necessidades e características de cada aluno.

Refira-se que a problemática estudada não se esgota e continua a merecer uma atenção especial. Tem claramente a sua importância, não só num espaço de aula mas num determinado grupo desportivo e social por exemplo, cuja eficácia e eficiência individual e/ou grupal podem depender do grau de heterogeneidade existente.

É perceptível que as respostas possíveis não se esgotaram no estudo que foi feito no âmbito deste estágio, sem prejuízo de reconhecer que esse mesmo estudo foi importante para a nossa intervenção pedagógica.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Em termos pessoais (e permitam-me que fale na primeira pessoa), considero que o meu ponto de partida neste estágio, o ponto onde estou neste momento e aquele que ainda poderei estar são totalmente distintos daí que esta etapa seja apenas um meio para a minha formação docente e não um fim em si mesma.

Ao longo do EP, os ajustes e reajustes relativos à organização e gestão das aulas e toda uma série de dificuldades que fui encontrando, permitiram elevar progressivamente a minha intervenção, com análise e reflexão sobre as minhas ações, com colaboração do colega estagiário e dos orientadores, no sentido de poder rentabilizar o meu desempenho e daí poder beneficiar também a formação dos meus alunos, ao longo das aulas.

Compreendi a importância de solicitar a cada aluno um conjunto de comportamentos com uma intencionalidade, em função de objetivos bem definidos para que essas solicitações pudessem promover efeitos positivos, adaptações e transformações.

Durante a PL, foram colocados desafios aos quais procurei responder consoante os conhecimentos teórico-práticos que já tinha obtido na licenciatura e no primeiro ano de mestrado e consoante um conjunto de competências que fui adquirindo com a prática, aproximando-me progressivamente dos “frutos” tão desejados. Todos aqueles momentos de incerteza e frustração tornaram-se em momentos de estabilidade, com respostas mais adequadas e ajustadas em tempo útil.

Considero que as experiências vivenciadas pelos alunos quer em contexto de aula, quer fora dele, tiveram um contributo importante na sua formação pessoal e profissional, havendo uma clara preocupação em prepará-los para o “amanhã” que anseia um indivíduo cada vez mais autónomo, dinâmico e criativo, com capacidade para solucionar problemas que surgirão naturalmente no seu dia-a-dia.

Nem sempre foi possível rentabilizar as potencialidades de cada aluno, ainda assim, procurei respeitar as individualidades e os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem equacionando-se um conjunto de variáveis que contribuísse para uma atuação que os aproximasse dos seus limites e que permitisse alcançar um conjunto de competências aplicáveis na dita “sociedade do futuro”.

Ao longo das aulas, todas as estratégias, procedimentos, métodos e estilos de ensino utilizados tinham como intuito responder às necessidades dos alunos e capacitá-los com base nesse pressuposto.

Para a maioria dos alunos do 12º ano, esta é mais uma etapa que termina mas sobretudo outra que se inicia, prevendo-se o surgimento de uma série de desafios que serão certamente superados se cada um deles se tornar um produtor ativo e abandonar as rotinas tradicionais de mero consumidor.

Penso que, de uma forma ou de outra, contribuí para transformar os alunos e potenciar o que de melhor cada um deles tem, no sentido de serem utilizadas essas competências na sua vida futura.

Quanto a mim, só posso agradecer a todas as conversas informais no gabinete do grupo de EF e nos ditos “cafés da manhã”, a todas as reflexões feitas individualmente e em interação com os colegas e com os orientadores, a todas as frustrações e angústias e a todos os momentos memoráveis que contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e enquanto docente.

## 9. RECOMENDAÇÕES

---

As recomendações que aqui pretendo deixar assentam em três conceitos base: o Homem, a Sociedade e as Atividades Desportivas.

Para o Homem/Alunos Universitários/Futuros Professores Estagiários:

- Partilhem e apliquem o conhecimento obtido no decorrer do curso;
- Utilizem essas aprendizagens para se aproximarem dos vossos limites, alcançando progressivamente competências úteis e duradouras;
- Elevem a vossa conduta pessoal e profissional com espírito de iniciativa, elevado grau de autonomia e capacidade de intervenção e adaptação a contextos diversificados.

Para a Sociedade/Comunidade Educativa:

- Respeitem as individualidades;
- Estimulem a otimização de sinergias;
- Possibilitem a rentabilização e desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos indivíduos.

Para quem utiliza as Atividades Desportivas como meio de transformação do Homem:

- Otimizem os diferentes processos em função dos estados de desenvolvimento do conhecimento e dos instrumentos existentes;
- Promovam as adaptações necessárias ao desenvolvimento das capacidades e competências que otimizem o tipo de Homem/Aluno/Desportista que pretendem trans(formar).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Relatório de Estágio de Mestrado*. Universidade da Madeira
- Araújo, S.; Mesquita, T.; Araújo, A. & Bastos, A. (2008). *Motivação nas aulas de Educação Física: um estudo comparativo entre géneros*. *Revista Digital EFDeportes (13) 127*, 1-1. Obtido em <http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm> a 23/11/2013
- Brito, A. (1994). *Observação Direta e Sistemática do Comportamento*. Lisboa: Edições FMH
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). *A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente*. *Athena: Revista Científica de Educação*, 10 (10), 49-62
- Clemente, F. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma do 12º1D no Ano Letivo de 2011/2012 – Modelos de Ensino Ecológicos: Pertinência dos Teaching Games for Understanding e da Abordagem Baseada nos Constrangimentos para a Educação Física*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra
- Confúcio (s/d). Obtido em <http://www.citador.pt/frases/a-essencia-do-conhecimento-consiste-em-aplicalo-confucio-1274> a 07/08/14

- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 33-50
- Estanque, H. & Pinheiro, V. (2011). Aspectos Psicológicos no treino do jovem atleta. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, ano 16 – nº 156
- Fernando, C. & Lopes, H. (2010). *Apontamentos da unidade curricular Sistemática das Atividades Desportivas*. Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira
- Fernando, C. & Lopes, H. (2011). *Apontamentos da unidade curricular Pedagogia do Desporto*. Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira
- Ferreira, J. (2004). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor. 6. Brasil. Obtido em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf> a 04/07/2014
- Garganta, J. (1998). Analisar o jogo nos Jogos Desportivos Coletivos. *Revista Horizonte*, 83, 7-14
- Garganta, J. (2006). (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, pp. 201-203. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Portugal
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (n.d). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “*Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*”. Universidade Lusófona do Porto, 2062-2073

- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). *O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. Revista Palestra (10) 69-77. Obtido em [http://tgfuiinfo.weebly.com/uploads/1/0/0/8/10084267/modelo\\_de\\_ensino\\_dos\\_jec.pdf](http://tgfuiinfo.weebly.com/uploads/1/0/0/8/10084267/modelo_de_ensino_dos_jec.pdf) a 22/10/2013
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º anos. Obtido em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fed\\_fisica\\_10\\_11\\_12.pdf&ei=WeAkVPreF](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fed_fisica_10_11_12.pdf&ei=WeAkVPreF) a 10/09/2013
- Lopes, H. (2005). Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto do âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas. *Dissertação de Doutoramento em Educação Física e Desporto*. Universidade da Madeira
- Martins, A. (2011). A Observação no Estágio Pedagógico dos Professores de Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa. Obtido em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1> a 09/06/2014
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. Obtido em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf> a 02/02/2014
- Menegolla, M. & Sant'Anna, I. M. (2001). *Porque Planejar? Como Planejar? Currículo e Área-Aula*. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de educação fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1998

- Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física*
- Ponte, J.P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132.  
Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J.P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp-3-18 (re-publicado com autorização)
- Projeto Educativo de Escola (2013). Escola Secundária de Francisco Franco. Obtido em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZXNmZnJhbmNvLmVkdS5wdHxlc2ZmfGd4OjE3ZjQ1YTE5NTg2OTNlMjc> a 27/09/13
- Prudente, J. (2012). *Apontamentos da Unidade Curricular Análise do Movimento e da Performance Desportiva*. Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira
- Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1997). Valores e expectativas dos professores-estagiários. Obtido em [http://www.ipv.pt/millennium/ect10\\_jr&vf.htm](http://www.ipv.pt/millennium/ect10_jr&vf.htm) a 26/08/2014
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Obtido em [http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021\\_ficheiros/frame.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm) a 17/09/2013
- Rosado, A. (1999). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação. Textos de Apoio*. Obtido em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm> a 17/09/2013
- Santos, L. & Ponte, J. (2001). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. Universidade de Lisboa
- Vasconcellos, C.S. (2006). *Avaliação: Conceção Dialéctica-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. Libertad. 16ª Edição, São Paulo
- Venâncio, I. & Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Edições Asa

Vicente, A. (2007). Para a Gestão Micro e Macro das Actividades Desportivas. O Diagnóstico nas Actividades Desportivas. Operacionalização nos Desportos Colectivos. *Dissertação de Doutoramento em Educação Física e Desporto*. Universidade da Madeira

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. Diário da República - I Série - n.º 23

# APÊNDICES

---

## APÊNDICE A – PLANO ANUAL DE TURMA

PERÍODO	MÊS	DIA	AULA	DIA	INST.	MATÉRIAS
<b>1º PER.</b>	<b>SET.</b>	18	1	4ª	Sala	Apresentação
		23	2	2ª	C2	Av. Diag. JDC invasão
		25	3	4ª	PAV.3	Av. Diag. JDC invasão
		30	4	2ª	C2	Av. Diag. Voleibol/Tênis
	<b>OUT.</b>	2	5	4ª	PAV.3	Av. Diag. Voleibol/Tênis
		7	6	2ª	C2	Av. Diag. Voleibol/Tênis
		9	7	4ª	PAV.3	Av. Diag. Dança
		10	Complementar	5ª		Torneio Voleibol 4x4
		14	8	2ª	C2	Av. Diag. JDC invasão
		16	9	4ª	PAV.3	Av. Diag. Tênis
		21	10	2ª	C2	Condição física (Ginásio)
		23	11	4ª	PAV.3	Av. Diag. Dança
		28	12	2ª	C2	JDC
		30	13	4ª	PAV.3	Voleibol/Tênis
	<b>NOV.</b>	4	14	2ª	C2	Testes de Aptidão Física
		6	15	4ª	PAV.3	Testes de Aptidão Física
		11	16	2ª	C2	Voleibol/Tênis
		13	17	4ª	PAV.3	Dança/Gin. Acrob.
		18	18	2ª	C2	JDC
		20	19	4ª	PAV.3	Torneio Tênis de Mesa – (atividade do grupo de EF - complementar)
		25	20	2ª	C2	JDC
		27	21	4ª	PAV.3	Dança/Gin. Acrob.
	<b>DEZ.</b>	2	22	2ª	C2	Voleibol/Tênis
		4	23	4ª	PAV.3	Voleibol/Tênis
		9	24	2ª	C2	JDC

		11	--	4ª	PAV.3	Voleibol/Ténis
		16	25	2ª	C2	Voleibol/Ténis (Aval. Conhecimentos- Oral)
		18	26	4ª	PAV.3	Dança/Gin. Acrob.
<b>2º PER.</b>	<b>JAN.</b>	6	27	2ª	C2	JDC
		8	28	4ª	PAV.2	Voleibol/Ténis
		11	Comple mentar	Sáb.		Curso de Ski e Snowboard
		13	29	2ª	C2	Voleibol/Ténis
		15	30	4ª	PAV.2	Dança/Gin.Acrob.
		18	Comple mentar	Sáb.		Curso de Ski e Snowboard
		20	31	2ª	C2	JDC
		22	32	4ª	PAV.2	JDC
		27	33	2ª	C2	Voleibol/Ténis
		29	34	4ª	PAV.2	Voleibol/Ténis
		31	Comp.	6ª	PAV.	Dia da Dança
	<b>FEV.</b>	3	35	2ª	C2	JDC
		5	36	4ª	PAV.2	Dança/Gin.Acrob.
		10	37	2ª	C2	JDC
		12	38	4ª	PAV.2	Voleibol/Ténis
		17	39	2ª	C2	JDC
		19	40	4ª	PAV.2	Voleibol/Ténis
		24	--	2ª	Sala de aula	Teste intermédio de português
		26	41	4ª	PAV.2	Voleibol/Ténis
		28	Comp.	4ª	S.Cruz	Dia da A.F (Água de Pena)
	<b>MAR.</b>	10	42	2ª	C2	JDC
		12	43	4ª	PAV.2	JDC/Ténis Mesa
		17	44	2ª	Sala Sessões	Conferência sobre Laicização do Estado (Professora de História)

3º PER.		19	45	4ª	PAV.2	Aula de Zumba (Monitora Bárbara Sousa)
		24	46	2ª	C2	JDC
		26	47	4ª	PAV.2	Basquetebol/Gin.Acrob.
		31	48	2ª	C2	JDC (sala de aula – apresentações teóricas – avaliação sumativa)
	ABR.	2	49	4ª	PAV.2	Avaliação Sumativa- Apresentações práticas trabalhos grupo
	ABR.	23	50	4ª	C4	JDC
		28	51	2ª	PAV.3	JDC/Ténis
		30	52	4ª	C4	JDC
	MAI.	5	53	2ª	PAV.3	Basquetebol/Gin.Acrob.
		7	54	4ª	PAV.	Torneio inter-turmas Futsal
12		55	2ª	PAV.3	Basquetebol/Gin.Acrob.	
14		56	4ª	C4	JDC	
15		Complementar	5ª	PAV.	Torneio Basquetebol 3x3	
19		57	2ª	PAV.3	Avaliação Sumativa - Gin.Acrob.	
21		58	4ª	C4	Atividades Náuticas (Canoagem/Stand Up Paddle)	
26		59	2ª	PAV.3	Testes de aptidão física	
28		60	4ª	C4	Testes de aptidão física	
JUN.	2	61	2ª	PAV.3	Badminton/Ginástica Acrobática	
	4	62	4ª	C4	Badminton/Ténis/Voleibol	
	6	Complementar	6ª	PAV.	IV Sarau de Ginástica Acrobática	

## APÊNDICE B – UNIDADE DIDÁTICA Nº 1

As U.D serão uma orientação que têm como objetivo facilitar a minha ação durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Terão um caráter funcional na medida em que procuram ter em conta as necessidades e capacidades dos alunos ao longo do ano letivo. Todos os conteúdos abordados e exercícios propostos apresentarão como base, a solicitação de determinados comportamentos que levará a que todos progridam de U.D para U.D, numa tentativa de, através dos estímulos dados, provocar adaptações positivas e transformações úteis e duradouras, em todo o processo de aprendizagem do aluno.

### Calendarização das aulas da U.D nº1

<b>Unidade Didática nº 1</b>										
<b>Ano de escolaridade/curso</b>	12º Ano – Línguas e Humanidades									
<b>Turma</b>	12									
<b>Total de alunos</b>	21									
<b>Género Feminino</b>	17									
<b>Género Masculino</b>	4									
<b>Início da U.D</b>	28-10-13									
<b>Fim da U.D</b>	18-11-13									
<b>Recursos Temporais</b>	7 aulas de 90' = 630'									
<b>Recursos Humanos</b>	Funcionários responsáveis pelos materiais e instalações; Núcleo de estágio; 21 alunos.									
<b>Recursos Materiais</b>	Cronómetro; Apito; Coletes; Balizas; Cordas; Cestos; Bolas Medicinais e de ginásio; Bolas de Voleibol, Basquetebol, Andebol e Ténis; Pinos; Cones; Arcos; Raquetes; Separadores de Ténis de Mesa; Redes; Rádio Leitor cd/usb; Tablet; Colunas; Colchões; Cartaz de Ginástica Acrobática.									
<b>Recursos Espaciais</b>	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">2ª F</th> <th></th> <th style="text-align: center;">4ª F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Campo 2</td> <td></td> <td style="text-align: center;">Pavilhão 3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10:00 - 11:30</td> <td style="text-align: center;">1º PER.</td> <td style="text-align: center;">11:45 - 13:15</td> </tr> </tbody> </table>	2ª F		4ª F	Campo 2		Pavilhão 3	10:00 - 11:30	1º PER.	11:45 - 13:15
2ª F		4ª F								
Campo 2		Pavilhão 3								
10:00 - 11:30	1º PER.	11:45 - 13:15								

<b>1º PERÍODO</b>	SETEMBRO					OUTUBRO					NOVEMBRO				
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
	2	3	4	5	6	--	1	2	3	4	--	--	--	--	1
	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	4	5	6	7	8
	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	11	12	13	14	15
	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	18	19	20	21	22
30	--	--	--	--	28	29	30	31	--	25	26	27	28	29	

LEGENDA	
	Avaliação Inicial
	U.D nº1

Após a avaliação inicial, pretende-se na primeira fase da 2ª etapa de desenvolvimento de competências e solicitação de comportamentos, que os alunos desenvolvam alguns princípios base como a realização e garantia da atividade física durante a prática efetiva de aula, o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, a sociabilidade, a autonomia e a criatividade (PNEF) e progridam também no conhecimento específico de alguns princípios chave de cada uma das matérias de ensino a serem abordadas.

A melhoria da condição física dos alunos e dos seus níveis de aptidão estará presente ao longo das aulas, de forma mais específica no início, com a utilização de jogos lúdicos e/ou circuitos gerais que poderão solicitar o trabalho das componentes de força, velocidade, resistência e/ou flexibilidade.

O principal objetivo passa por estruturar uma unidade didática cujos conteúdos específicos por matéria se interliguem e que, ao mesmo tempo, se desenvolvam competências transversais de aula para aula, respeitando sempre as lógicas das aulas anteriores e procurando que os alunos progridam nas aulas seguintes.

Em cada U.D, a intencionalidade será a de solicitar comportamentos que possam simultaneamente, desenvolver as capacidades de cada aluno e provocar transformações positivas no combate às suas limitações, respeitando as necessidades efetivas de prática.

Para além dos objetivos transversais a todas as matérias delineados no enquadramento anual, pretende-se responder às necessidades dos alunos, de forma específica, em função da predominância dos comportamentos que serão solicitados.

Assim, para além da realização de um jogo lúdico na fase inicial das aulas (interligado com os macro objetivos, transversais a todas as matérias) e do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas (melhoria da aptidão física, velocidade, força inferior, abdominal, superior, resistência e flexibilidade) sempre presentes, será estimulado um maior aperfeiçoamento das habilidades motoras específicas do voleibol e do ténis, inicialmente em contexto mais analítico para os alunos de nível “NS” (1º nível de jogo) e “S”(2º nível de jogo) (afetados na avaliação diagnóstica inicial) e em contexto de jogo reduzido, condicionado e formal para os alunos de nível “SB” (3º nível de jogo). Estas duas matérias de ensino foram aquelas em que a maioria dos alunos sentiu maiores dificuldades, especialmente pelo fraco domínio do objeto de jogo e por uma execução débil dos gestos técnicos.

A abordagem politemática destas modalidades, embora respeitantes a grupos taxonómicos distintos (Desportos Coletivos e Desportos de Confrontação Direta respetivamente), será feita não apenas por uma questão de rentabilização das instalações e dos materiais mas também pela concordância em solicitar determinados comportamentos, em função daquilo que os alunos efetivamente necessitam para melhorar o seu desempenho.

Este aspeto foi verificado nas duas matérias de ensino, nomeadamente no serviço, na movimentação em função da trajetória da bola e na devolução da mesma, tornando o jogo pouco funcional.

Os alunos enquadrados no 1º e 2º nível de jogo apresentaram dificuldades técnicas pelo que serão dados feedbacks mais específicos a esse nível para facilitar a retenção de aprendizagens. No caso do voleibol por exemplo, serão dados feedbacks relativos ao posicionamento no terreno de jogo, à necessidade de comunicação com os colegas e à importância da divisão de tarefas (quem recebe, finaliza; quem não recebe, realiza o 2º toque).

Já para os alunos enquadrados no 3º nível de jogo, os aspetos técnicos serão também conteúdos a melhorar, mas serão dados maiores feedbacks táticos em situação de jogo mais complexo visto que apresentam melhores índices técnicos comparativamente com os restantes colegas.

No caso do voleibol, por exemplo, procurar complexificar as ações: a) Serviço por cima; b) Bloco individual; c) Passe alto frontal; d) Recepção executada para o passador.

No que diz respeito ao Basquetebol e ao Andebol, os alunos apresentaram um maior domínio do objeto de jogo comparativamente com o Voleibol e com o Ténis.

No entanto, necessitam de melhorar e assimilar alguns princípios básicos dos JDC como a ocupação racional do espaço, a progressão no terreno e os conteúdos de marcação e desmarcação.

Os comportamentos serão solicitados com base na consolidação das ações técnicas e no desenvolvimento de uma maior intencionalidade tático estratégica.

A utilização de estações será uma opção cujas situações serão reportadas a um contexto de jogo reduzido (3x3 e/ou 4x4) e condicionado do ponto de vista da tarefa (por exemplo, a utilização de superioridade numérica em alguns casos poderá ser uma vantagem para uma melhor compreensão da ocupação dos espaços), do tempo (aumentar ou diminuir o tempo de decisão do aluno, em contexto específico) ou do espaço (aumentar ou diminuir o espaço consoante a principal intencionalidade do exercício proposto).

À medida que há uma progressão do nível de jogo dos alunos, estes serão enquadrados num tipo de jogo mais formal, procurando aproximar-se dos contextos reais do jogo coletivo.

No caso da Ginástica Acrobática, o principal objetivo específico é que os alunos compreendam e desempenhem corretamente as funções, quer como base quer como intermédio e volante, e sejam capazes de sincronizar os diversos elementos acrobáticos e coreográficos, efetuando sempre com correção técnica as pegadas, os montes e desmontes ligados aos elementos acrobáticos a executar.

O princípio da máxima segurança em todas aulas foi tido em conta assim como uma boa capacidade de concentração nas tarefas. Nesta 1ª U.D, pretende-se que os alunos elaborem, realizem e apreciem uma coreografia a par e a trios.

No caso da Dança, enquanto Atividade Rítmica Expressiva (A.R.E), o objetivo é a aquisição de um maior vocabulário de movimento e de um novo quadro de referências espaço-temporais assim como uma maior receptividade a esta matéria, muitas vezes, detentora de preconceito social.

A dança possui um conteúdo educacional fundamental na formação dos alunos e desenvolve o ser criativo, o ser pensante, o ser social através de um conjunto de movimentos e ações que articulam o ser pessoal com o ser coletivo.

Este aspeto é determinante no tipo de comportamentos que irão ser solicitados ao longo das aulas, com o objetivo de desenvolver uma série de estímulos como por exemplo, o estímulo tátil (reconhecimento e discriminação do corpo no espaço), o visual (noção dos movimentos e transformação dos mesmos em ações), o auditivo (noção da música e domínio do seu ritmo), o cognitivo (desenvolvimento do raciocínio e da coordenação), o afetivo (emoções e sentimentos que poderão ser expressos através de uma coreografia) e o motor (através do desenvolvimento dos esquemas corporais).

Nesta U.D, serão introduzidos alguns passos padronizados com ensaio coreográfico, procurando que os alunos explorem 4 princípios fundamentais são eles, o espaço, o tempo, o corpo e a energia.

Através da avaliação inicial, foi possível diagnosticar as diferenças dos níveis de prestação motora dos alunos, nomeadamente aqueles que, por um lado, evidenciaram ter maiores capacidades e por outro, os alunos com maiores dificuldades.

Neste sentido, uma das principais intencionalidades é a personalização do processo pedagógico ao longo das aulas, quer na realização de situações de aprendizagem distintas trabalhando por níveis de proficiência em que os alunos

apresentam em comum níveis mínimos de desempenho, quer no respeito pela heterogeneidade, na interação entre alunos proficientes e não proficientes em que cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites.

Em cada uma das estratégias acima descritas, poderão ser utilizadas diferentes possibilidades de intervenção com o intuito de aumentar o grau de motivação dos alunos como por exemplo, a utilização de constrangimentos de/na tarefa, a variação dos estilos de ensino que dependerá das características do aluno e dos objetivos definidos para o mesmo e ainda a possibilidade de intervir por género.

Esta tendência pedagógica baseada num trabalho diferenciado compreende essencialmente que não é possível que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira e pretende respeitar a individualidade de cada um.

É fundamental que haja uma exploração de constrangimentos, procurando que os alunos atuem nos seus limites individuais. Para além disso, a manipulação de diversas situações de aprendizagem poderá levar a adaptações constantes do aluno num sentido evolutivo. Será sempre feita uma análise crítica de todo o processo de ensino-aprendizagem após as aulas para se dar respostas adequadas e ajustadas num tempo útil.

Ainda dos registos efetuados das primeiras aulas de avaliação diagnóstica, constatou-se que é necessário precaver os alunos quanto à pontualidade, assiduidade e participação durante o ano letivo, fator imprescindível não só a nível de avaliação como a nível do desenvolvimento de um maior sentido de responsabilidade, empenho e dedicação. O tipo de feedbacks dado poderá variar entre o prescritivo ou o interrogativo mais específico que dependerá do tipo de comportamentos solicitados.

No final da aula, será sempre feito um balanço geral da mesma com os alunos, no sentido de haver uma maior compreensão daquilo que foi efetivamente feito e daquilo que poderia ter sido realizado para melhor rentabilizar o desempenho do aluno nas matérias de ensino abordadas.

Independentemente da matéria ou conteúdo específico da mesma, um dos principais objetivos é que os alunos, de forma transversal, desenvolvam a capacidade de tomar decisões, o seu sentido de autonomia e responsabilidade e compreendam que há sempre uma intencionalidade nas suas ações.

A avaliação diagnóstica inicial ajudou particularmente na formação de grupos, uns heterogéneos, outros homogéneos, com especial atenção para a permeabilidade das interações em função dos exercícios utilizados cujas solicitações pretendem levar o aluno a adaptar-se e a transformar-se.

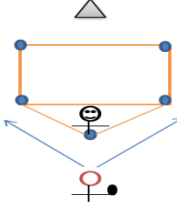
Os alunos que não realizarem a parte prática da aula, desempenharão funções que os aproxime às intencionalidades dos exercícios propostos, quer na monitorização de tarefas e arbitragem, quer na observação e avaliação de comportamentos dos restantes colegas que terá um carácter mais quantitativo, através do registo de ocorrências que consiste na contagem do número de vezes que um determinado comportamento ocorre, dependendo dos objetivos definidos, interligados aos conteúdos específicos de cada uma das matérias de ensino abordadas.

### Esquematização das aulas da UD nº1

Nº e data da aula	Duração	Conteúdos	Objetivos	Estratégias de intervenção pedagógica
<p><b>12</b> <b>28-10-13</b> <b>(JDC- Basquetebol e Andebol)</b></p>	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição Física;</li> <li>- Revisão de conhecimentos acerca das regras das modalidades;</li> <li>- Ocupação racional do espaço;</li> <li>- Progressão no terreno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas (força, flexibilidade, resistência e velocidade);</li> <li>- Desenvolvimento das ações técnico-táticas dos JDC.</li> </ul>	<p><b>Situações de jogo reduzido/condicionado/formal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criss Cross – Andebol (3x2 + G.R)</li> <li>- Jogo Holandês (3x3x3) –Basquetebol</li> <li>- Jogo formal 7x7 – Andebol – Competição 3 equipas</li> </ul>
<p><b>13</b> <b>30-10-13</b> <b>(Voleibol/Ténis)</b></p>	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição Física;</li> <li>-Revisão de conhecimentos acerca das regras das modalidades;</li> <li>- Habilidades motoras base.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas (força, flexibilidade, resistência e velocidade);</li> <li>- Aperfeiçoamento das habilidades motoras específicas do voleibol e do ténis em contexto analítico e através do jogo reduzido/condicionado.</li> </ul> <p><b>No <u>voleibol</u>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção da colocação dos vários segmentos corporais;</li> <li>- Flexão/extensão dos MI e MS;</li> <li>- Toque da bola no plano frontal.</li> </ul> <p><b>No <u>ténis</u>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação das componentes da trajetória da bola: altura, direção, distância e velocidade com os ajustes necessários;</li> <li>- O ponto de impacto bola/raquete;</li> <li>- A posição da cabeça da raquete;</li> </ul>	<p><b>Situações de aprendizagem por estações, em contexto analítico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos de 4 alunos realizam passe frontal e dirigem-se para o final da coluna de alunos ao lado da sua. Quem recebe, deve realizar auto – passe e só depois passar – Voleibol;</li> <li>- Grupos de 5 alunos realizam passe frontal e dirigem-se para próximo do colega a quem passaram. Quem recebe realiza auto – passe e passe para o mesmo colega que passará para o aluno que estiver colocado à sua frente – Voleibol;</li> <li>- Grupos de 4 alunos dispostos uns de frente para os outros com trocas de bola sucessivas onde o alvo será um arco colocado no solo – Ténis.</li> </ul> <p><b>Situações de jogo reduzido/condicionado</b></p> <p>Jogos reduzidos (1x1, 2x2, 3x3) – Voleibol/Ténis com utilização de rede.</p>

<p><b>14 e 15</b> <b>4/6 -11/13</b> <b>(Testes de aptidão física)</b></p>	<p>2x90'</p>	<p><b>Testes de aptidão física</b></p> <p>Dia 14: Flexões de braços; Abdominais; Salto em extensão; Composição corporal: peso e altura</p> <p>Dia 15: Shuttle Run ; Vaivém; Extensão no banco sueco.</p>	<p>- Avaliação da aptidão muscular e composição corporal dos alunos a partir da realização de diversos testes em cada área:</p> <p>- Flexões de braços – F. Superior;</p> <p>- Abdominais (30''máx.) – F. Média;</p> <p>- Salto em extensão – F. Inferior;</p> <p>-Peso/Altura – Composição corporal;</p> <p>- Shuttle Run – Velocidade e agilidade;</p> <p>- Corrida Vaivém – Aptidão/Resistência Aeróbia;</p> <p>- Extensão no banco sueco – Flexibilidade.</p>	<p>- Divisão da turma em 2 grupos com colaboração do colega estagiário na avaliação de alguns testes.</p> <p>- Flexão de braços (seguir o sinal sonoro “baixo-cima” o máximo que conseguir);</p> <p>- Abdominais (procurar realizar o maior nº de abdominais em 30'');</p> <p>- Salto em extensão (impulsão horizontal da posição parado c/ os pés juntos – 2 tentativas – conta o calcanhar que tiver mais próximo do ponto inicial, ter atenção a isso). Os alunos devem permanecer no local até ser registada a distância. Se por acaso se desequilibrarem ou deixarem as mãos atrás, devem recomeçar o salto;</p> <p>- Shuttle Run (corrida de “ir e vir” com uma área de atuação de 5 m (comp.) por 1m20 (largura). O aluno deverá ultrapassar a linha colocada com os 2 pés, realizando o percurso 5 vezes – ir e vir conta uma vez. Será cronometrado o tempo de cada aluno;</p> <p>- Corrida Vaivém (corrida de 20 metros progressiva em vários níveis orientados por registo sonoro);</p> <p>- Extensão no banco sueco (Teste de flexibilidade no banco sueco, iniciando a partir do registo do ponto 0 de cada aluno. A partir daí, é positivo).</p>
---	--------------	--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>16</b> <b>11-11-13</b> <b>(Voleibol/Ténis)</b></p>	<p style="text-align: center;">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição física específica;</li> <li>- Habilidades motoras base.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas (força, flexibilidade, resistência e velocidade);</li> <li>- Aperfeiçoamento das habilidades motoras específicas do voleibol e do ténis em contexto analítico e através do jogo reduzido/condicionado.</li> </ul> <p><b>No voleibol:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção da colocação dos vários segmentos corporais debaixo da bola, imprimindo a esta uma trajetória vertical (passe de sustentação), ou uma trajetória para cima e para a frente (reenvio da bola para o colega em passe);</li> <li>- Flexão/extensão dos MI e MS;</li> <li>- Toque da bola no plano frontal.</li> </ul> <p><b>No ténis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Assimilação do movimento da raquete;</li> <li>- Posicionamento do corpo;</li> <li>- Movimentação dos pés (consolidar atitude pré-dinâmica e após batimento, voltar a meio).</li> </ul>	<p><b><u>Situações de aprendizagem por estações, em contexto analítico:</u></b></p> <p>1ª variante: realizar toque de dedos (auto-passe) com condução ao longo do espaço (procurar um passe alto e vertical e um bom posicionamento em função da bola) - c/ bola de basquetebol (implica uma maior área de contacto com a bola na execução do triângulo);</p> <p>2ª variante: 2 a 2, realizar 1 passe de sustentação + 1 passe alto no plano vertical para o colega. Procurar consolidar o toque de dedos imprimindo uma trajetória alta da bola evitando “empurrá-la” para a frente (c/ as duas bolas – 1º basquete, 2º volei);</p> <p><b><u>Situações de jogo reduzido/condicionado/formal:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos reduzidos/condicionados (1x1, 2x2) - divisão de tarefas (quem recebe, finaliza; quem não recebe, realiza o 2º toque);</li> <li>- Jogos reduzidos/condicionados (3x3) - aplicação de aspetos táticos e condicionar jogo de forma a complexificar o exercício (Serviço por cima; bloco; passe alto frontal; receção executada para passador; passe colocado para espaço vazio);</li> <li>- Jogo formal – quadros competitivos e sistemas de pontuação e arbitragem (por alunos que não realizarão a aula).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>17</b> <b>13-11-13</b> <b>(Dança/Ginástica Acrobática)</b></p>	<p style="text-align: center;">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição física específica;</li> <li>- Esquema coreográfico simples;</li> <li>- Pegas;</li> <li>- Base, Intermédio, Volante;</li> <li>- Monte e Desmonte.</li> </ul>	<p><b>Na dança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realização da coreografia completa (16 tempos) atendendo à exploração do espaço, ao tempo, ao corpo e à energia.</li> </ul> <p><b>Na ginástica acrobática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação das pegas compreendendo que são estas os elos de ligação para serem formadas as figuras;</li> <li>- Compreensão das funções de cada elemento;</li> <li>- Apelo à segurança quer no monte, quer no desmonte.</li> </ul>	<p><b>1ª parte:</b></p> <p><b>1º grupo</b> - Dança (Coreografia geral - 16 tempos c/ música)</p> <p><b>2º grupo</b> – Gin. Acrob. (5 figuras de <b>trios</b> e 2-3 figuras de <b>quadras</b> representadas no cartaz). Atenção aos aspetos de segurança (monte e desmonte) e às pegas assim como os elementos base, intermédio e volante.</p> <p><b>2º parte:</b> Os 2 grupos irão apresentar a coreografia c/ 16 tempos (o prof. vai apontar o ritmo, a coordenação c/ a música e os passos e avaliar o melhor grupo).</p>

<p align="center"><b>18</b> <b>18-11-13</b> <b>(JDC –</b> <b>Basquetebol e</b> <b>Andebol)</b></p>	<p align="center">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição Física;</li> <li>- Conteúdo ofensivo: Ocupação racional do espaço;</li> <li>- Conteúdo defensivo: Marcação – princípio da contenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas (força, flexibilidade, resistência e velocidade);</li> <li>- Desenvolvimento das ações técnico-táticas dos JDC;</li> <li>- Assimilação a partir do jogo reduzido e condicionado, de alguns princípios básicos dos JDC ( ex: contenção - marcação pressionante sobre o portador da bola, procurando adotar um posicionamento correto e agir direcionando o opositor para espaços favoráveis, de um ponto de vista defensivo).</li> </ul>	<p><b><u>Situações de jogo reduzido/condicionado/formal:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criss Cross – Andebol (3x2 + G.R)</li> <li>- Jogo 4x4 – Basquetebol</li> <li>- Jogo formal 7x7 – Andebol – Competição 3 equipas.</li> <li>- A equipa que está fora ficará a compreender o 1º princípio defensivo dos JDC – a contenção.</li> <li>- A 1ª equipa a sofrer 2 golos, troca e entra a 3ª equipa.</li> </ul> 

## **Balanço da UD nº 1**

A adoção de uma U.D politemática constituída pelas várias matérias de ensino que serão abordadas ao longo do ano letivo, teve em conta a possibilidade de os alunos vivenciarem uma série de situações que lhes permitisse desenvolver capacidades transversais a essas matérias.

Procurou-se a partir daí, responder às principais dificuldades sentidas na avaliação inicial, em especial no voleibol e no ténis, que mereceram uma atenção mais personalizada em função dos diferentes níveis de prestação motora encontrados.

Ainda assim, considerou-se, após balanço desta primeira U.D, que teria sido importante se o tempo de prática nas duas matérias em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, tivesse sido superior.

O facto de se ter pensado em experimentar todas as matérias para melhorar o nível de desempenho dos alunos nos seus conteúdos específicos, inclusive a consideração dos testes de aptidão física nesta mesma U.D, dificultou a abordagem àquelas matérias em que os alunos necessitariam de um maior volume de prática.

Apesar de haver uma melhoria no desenvolvimento das competências transversais, em função dessa experimentação, sentiu-se alguma dificuldade em equacionar tudo o que se pretendia para esta U.D.

Por um lado, o número de matérias e por outro, o número de conteúdos por matéria poderá ter sido demasiado extenso para uma U.D com um período de duração relativamente curto.

Para que o plano de aula fosse o mais operacional e funcional possível, procurou-se definir conteúdos, objetivos e estratégias de intervenção pedagógicas específicas em cada uma das aulas.

No sentido de solicitar determinados comportamentos relacionados com a capacidade de tomar decisões em função daquilo que os diferentes contextos proporcionam procurou-se seguir uma lógica de progressão e enquadramento, em função do que tinha sido abordado nas aulas anteriores.

Os alunos mostraram-se bastante recetivos aos jogos lúdicos realizados na fase inicial das aulas. Estes, para além de proporcionarem um clima positivo, permitiram desenvolver algumas competências consideradas nos macro objetivos para a turma de lecionação, nomeadamente, a resolução de problemas, independentemente do contexto.

Foram solicitados comportamentos de cooperação/diálogo/oposição havendo uma forte interação entre os alunos, quer pela necessidade de comunicação com os colegas, quer através da oposição, exigindo constantes ações dinâmicas no desenrolar desses jogos.

Por outro lado, solicitou-se comportamentos com características distintas das anteriores, cujo fator chave seria a concentração do aluno na sua prestação, conhecendo-se gradualmente a si próprio e atuando perto dos seus limites.

Apesar do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas estar presente na generalidade dos exercícios propostos, os alunos apresentaram-se bastante predispostos para as tarefas de melhoria da condição física específica, inclusive nas aulas onde foram realizados os testes de aptidão física.

Inicialmente, o desenvolvimento e melhoria da velocidade, força inferior, abdominal, superior, resistência e flexibilidade, apresentaram um carácter geral no que respeita ao número de repetições e ao tipo de exercícios solicitados aos alunos.

No entanto, após balanço desta U.D, em especial, após reflexão sobre os resultados da aptidão física, compreendeu-se que não fazia sentido colocar todos os alunos a realizar dez flexões ou quinze abdominais porque a dose que cada um necessitava para melhorar o seu desempenho, não era exatamente a mesma.

Assim, procurou-se criar uma ficha individual de aptidão física que incluía os resultados da avaliação inicial, os valores de referência para cada teste, os objetivos a atingir por cada aluno até ao final do ano letivo, o diagnóstico e a prescrição.

A partir daí, todos os alunos começaram a levar a sua ficha individual para as aulas e, seguindo a sua orientação, procuravam num tempo e espaço específico, melhorar o padrão. Para além disso, essa ficha teria como propósito fundamental, poder ser utilizada fora do contexto escolar, como trabalho não presencial.

Este tipo de atividades teve um impacto positivo na turma e serviu essencialmente para os alunos desenvolverem o sentido de responsabilidade e autonomia, procurando que estes se aproximassem do processo pedagógico, conhecendo os seus limites, atuando perto dos mesmos, adaptando-se e transformando-se de forma positiva.

Relativamente aos conteúdos específicos lecionados durante estas três semanas, foi notória a capacidade de adaptação dos alunos proficientes a novas solicitações motoras assim como a criatividade demonstrada na superação de dificuldades. Este facto surge essencialmente por já terem resolvido os aspetos principais de domínio dos diferentes objetos de jogo, que lhes permite ter uma abordagem técnico-tática superior, quando comparada com os alunos não proficientes que apresentaram grandes dificuldades nessa relação.

Os principais objetivos a atingir nesta U.D, no caso do Voleibol e do Ténis, passavam essencialmente por aperfeiçoar e melhorar as habilidades motoras específicas, particularmente ligado ao domínio técnico e de relação com a bola, nos alunos não proficientes (1º e 2º nível de jogo) e começar a desenvolver uma intencionalidade tático-estratégica nos alunos ditos proficientes (3º nível de jogo).

No caso dos alunos não proficientes, a estratégia de intervenção pedagógica que incluía situações de aprendizagem por estações e em contexto analítico, surtiu um efeito positivo já que permitiu uma melhoria dos níveis de desempenho de cada um dos alunos.

A título de exemplo no voleibol, a utilização de variantes como a realização de toque de dedos (auto-passe) com uma bola de basquetebol permitiu que os alunos com maiores dificuldades tivessem uma maior área de contacto com a bola na execução do gesto técnico. Sentiu-se que, quando se intercalava com uma bola de voleibol, os alunos realizavam um passe mais alto e vertical assim como um melhor posicionamento em função da bola.

Quando se procurou realizar jogo reduzido/condicionado, os alunos sentiram alguma dificuldade no 1x1 e no 2x2, quer no ténis, quer no voleibol. No sentido de melhorar o seu desempenho, considerou-se pertinente insistir primeiramente na manutenção da bola no ar, através do 1+1 e do 2+2, ajustando as distâncias e procurando que a cooperação existente entre os alunos, potenciasse as suas evoluções.

O mais importante era que os alunos desenvolvessem as aprendizagens base para, posteriormente, melhorarem o seu nível de jogo nas matérias de ensino que sentiam maiores dificuldades.

No caso dos alunos proficientes, a ênfase foi dada aos aspetos tático-estratégicos, particularmente no que toca ao posicionamento base dinâmico no espaço de jogo e à perceção da colocação dos vários segmentos corporais, para maximizar a sua ação.

No caso do Ténis, o 1x1 funcionou de forma satisfatória, onde os alunos deste grupo de nível, procuravam já alguma competição. Sentiu-se que necessitavam de um espaço maior, para desenvolver as suas técnicas de direita e de esquerda de fundo de “*court*”, particularmente os rapazes.

No caso do Voleibol, foram realizados jogos reduzidos e condicionados 2x2 e 3x3, numa tentativa de aplicar e desenvolver os aspetos tático-estratégicos.

Nestas duas matérias de ensino, a formação de grupos homogéneos por níveis de proficiência foi bastante positiva já que permitiu conciliar os objetivos definidos por níveis de desempenho e personalizar o processo pedagógico, no sentido de melhorar o nível de jogo de cada um dos alunos.

Quanto ao Andebol e ao Basquetebol, procurou-se desenvolver alguns princípios básicos como a ocupação racional do espaço, a progressão no terreno e o conceito de marcação.

Visto que a generalidade dos alunos apresenta um nível mínimo de desempenho para atuar em conjunto, optou-se pela formação de grupos heterogéneos nestas matérias de ensino.

Sentiu-se fundamentalmente que essa cooperação/oposição não condicionaria a funcionalidade do próprio jogo e das interações existentes. Mais, a manutenção dessa heterogeneidade através da utilização de constrangimentos individuais proporcionaria até que os alunos mais e menos proficientes evoluíssem em conjunto, procurando estar perto dos seus limites de atuação.

No geral, houve uma melhoria no nível de desempenho dos alunos particularmente no que respeito aos conteúdos ofensivos de ocupação racional do espaço e de progressão no terreno em função dos constrangimentos de tarefa utilizados e variantes didáticas que contribuíram para essa melhoria.

Apesar de se ter dado início ao conceito de marcação na última aula desta U.D, considerou-se que será necessário consolidar o mesmo em aulas futuras para obter aquilo que se pretende destes conteúdos, no sentido de haver uma melhoria efetiva do seu nível de jogo, particularmente em contexto defensivo.

No que toca à Dança e à Ginástica Acrobática, foi feita apenas uma introdução geral a estas matérias de ensino, correspondentes a uma das sete aulas programadas, procurando que os alunos vivenciassem outro tipo de situações que contribuem ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das competências transversais estipuladas.

No caso da dança, o professor levou alguns passos base para a aula e os alunos tinham que seguir os mesmos, adaptando o espaço, o tempo, o corpo e a energia. A recetividade a esta matéria de ensino foi bastante positiva, sobretudo pelas raparigas que se empenharam desde início na tarefa e mostraram-se bastante motivadas para a realização da coreografia. Muitas delas sugeriram passos e movimentos para introduzir

à coreografia inicial, de forma voluntária e espontânea, demonstrando um grande interesse por esta matéria.

Será no entanto crucial, desenvolver estratégias de intervenção pedagógicas que motivem alguns rapazes, no sentido de estes melhorarem o seu desempenho nas aulas.

Um dos objetivos iniciais pretendidos era uma boa receptividade dos alunos a esta atividade rítmica expressiva. Neste sentido, o ato pedagógico deliberado resultou de uma decisão previamente tomada. A decisão inicial promoveu essencialmente a reprodução de uma coreografia apresentada pelo professor.

Sentiu-se que o convite à produção de novo conhecimento e à descoberta guiada teriam de ser equacionados em U.D futuras, após os alunos estarem um pouco mais à vontade nesta matéria.

Nesta U.D, o foco foi dado essencialmente à aquisição de um novo quadro de referências espaço-temporais, orientado pelo professor como decisor central nesse processo. Após os alunos desenvolverem uma série de estímulos solicitados ao longo das aulas, faz sentido que haja uma alteração do decisor e que esse passe a ser, não o professor, mas o aluno na sua capacidade para tomar decisões rapidamente através da improvisação, da antecipação e da criatividade.

Quanto à Ginástica Acrobática, foi proposta aos alunos a realização de algumas figuras a trios e a quadras, compreendendo a importância das pegas como elos de ligação para serem formadas as figuras e ainda as funções de cada elemento.

Nesta U.D, equacionou-se ainda as questões de segurança quer no monte quer no desmonte. Apesar de se sentir que o tempo de empenhamento motor é reduzido nesta matéria comparativamente com as outras, pretende-se que sejam desenvolvidas competências fundamentais no trabalho em grupo, na melhoria da amplitude do repertório motor de alguns alunos e no trabalho de força e flexibilidade.

Seguindo a lógica de todas as outras matérias, optou-se por abordar os conteúdos de forma progressiva. Numa fase anterior a esta, de avaliação inicial, iniciou-se com elementos individuais e a pares, progredindo nesta U.D para grupos de três e quatro

elementos. No sentido de potenciar a evolução dos alunos, introduziu-se as ajudas, quer pelo professor, quer pelos colegas. Como balanço geral, foi necessário apelar ao sentido de responsabilidade dos alunos numa fase inicial, relacionada com as questões de segurança no monte e desmonte. Apesar disso, os alunos trabalharam bem em grupo, identificando pelas suas características, quais seriam os elementos base, intermédio e volante.

Verificou-se que na sua generalidade, a turma melhorou o seu nível de desempenho nas matérias lecionadas. Ainda assim, no que diz respeito ao domínio do objeto de jogo, embora se tenham notado algumas melhorias no voleibol e no ténis, sentiu-se que, se tivesse havido um maior tempo de prática nessas duas matérias, ter-se-ia destacado mais a evolução dos alunos, particularmente a dos não proficientes, sendo um aspeto a ter em conta para as U.D futuras. É necessário também sensibilizar os alunos para as questões da pontualidade e assiduidade, dotando-os de uma maior responsabilidade.

Quanto às tarefas de aula, verificaram-se alguns comportamentos desviantes por parte de alguns alunos, em especial o aluno do estudo de caso. Nesta U.D, não foram contempladas estratégias de intervenção para lidar com este aspeto, sendo fundamental refletir sobre o mesmo para minimizá-lo e se possível, cessá-lo nas próximas U.D.

Esse aluno em especial, apresentava alguns comportamentos que perturbavam o funcionamento normal da aula como por exemplo, o facto de estar constantemente a falar quer na execução de tarefas, quer nos momentos de instrução do professor. Para além disso, demonstrava pouco interesse e motivação, distraíndo os restantes colegas. Durante esta U.D, tentou-se falar com o aluno, à parte, após as aulas, no sentido de o fazer refletir sobre as suas ações e ajudá-lo a alterar algumas atitudes menos positivas.

Quanto à solicitação de comportamentos, procurou-se sempre uma intencionalidade na atividade proposta. No entanto, o alcance dos objetivos de cada tarefa nem sempre era conseguido, por vezes, fruto de alguns constrangimentos verificados, quer pela falta de empenho e atitude de alguns alunos, quer pela falta de respostas adequadas e ajustadas às necessidades dos alunos por parte do professor, naquelas circunstâncias. Para as próximas U.D, seria bom procurar algumas soluções no sentido de tentar operacionalizar essas respostas, ajustando e potenciando de forma mais acentuada a personalização do processo pedagógico.

## APÊNDICE C – UNIDADE DIDÁTICA Nº 4

Unidade Didática nº 4				
<b>Ano de escolaridade/curso</b>	12º Ano – Línguas e Humanidades			
<b>Turma</b>	12			
<b>Total de alunos</b>	20			
<b>Género Feminino</b>	16			
<b>Género Masculino</b>	4			
<b>Início da U.D</b>	03-02-14			
<b>Fim da U.D</b>	26-02-14			
<b>Recursos Temporais</b>	7 aulas de 90' = 630'			
<b>Recursos Humanos</b>	Funcionários responsáveis pelos materiais e instalações; Núcleo de estágio; 20 alunos.			
<b>Recursos Materiais</b>	Cronómetro; Apito; Coletes; Balizas; Cordas; Cestos; Bolas Medicinais e de ginásio; Bolas de Voleibol, Basquetebol, Andebol e Ténis; Pinos; Cones; Arcos; Raquetes; Separadores de Ténis de Mesa; Redes; Rádio Leitor cd/usb; Tablet; Colunas; Colchões; Cartaz de Ginástica Acrobática.			
<b>Recursos Espaciais</b>	2ª F	2º PER.	4ª F	
	Campo 2 10:00 - 11:30		Pavilhão 2 11:45 - 13:15	

**Tabela 10 – Unidade Didática nº4**

### Calendarização das aulas da UD nº4

FEVEREIRO				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28
--	--	--	--	--
LEGENDA				
	U.D nº4			

Esta UD englobará, tal como as anteriores, seis matérias de ensino resultantes de três grupos taxonómicos são eles, Desportos Coletivos (Andebol, Basquetebol e Voleibol), Desportos de Confrontação Direta (Ténis) e Desportos Individuais (Ginástica Acrobática) e ainda uma Atividade Rítmica Expressiva (A.R.E - Dança).

Verifica-se que nesta altura, a maioria dos alunos já ultrapassou as principais dificuldades no domínio do objeto de jogo quer nos desportos coletivos, quer nos desportos de confrontação direta, no entanto, apresentam algumas limitações na intencionalidade das suas ações.

Nas U.D anteriores, optou-se por enfatizar a relação com bola particularmente no caso dos alunos menos proficientes, no sentido de os alunos assimilarem numa primeira fase, as regras e princípios de ação, as unidades estruturais funcionais inerentes ao jogo como por exemplo o espaço (concreto), o tempo (real que se circunscreve à ação), o resultado (eficácia das ações – marcação de ponto, cesto, golo) e o jogador (que intervém sobre a bola relacionando-se com a mesma de forma ativa).

No seguimento destes critérios, um dos objetivos integrava também os vários contextos que fazem parte deste tipo de atividades como por exemplo o contexto de cooperação-oposição e a finalidade de se utilizar determinados meios motores em função do contexto da própria situação.

À medida que se evidenciavam melhorias, os métodos utilizados apresentavam também uma perspetiva cada vez mais global, com utilização do jogo em situações lúdicas e/ou formais, adaptando-o através de variantes temporais, espaciais, humanas e da tarefa para solicitar os comportamentos desejados.

Durante o primeiro período e início do segundo, os alunos vivenciaram um conjunto de experiências que lhes permitiu assimilar os fundamentos essenciais de cada uma das matérias para que, nas fases seguintes, se conseguisse aplicar os conhecimentos em situações de organização tático-estratégica, de forma intencional.

Nesta U.D, serão planeados exercícios com base nas intenções técnico-táticas e estratégias de treino mental para se desenvolver um conjunto de competências como a capacidade de decisão e percepção e ainda situações com caráter competitivo mas variadas e ao mesmo tempo lúdicas.

Para além disso, pretende-se que os alunos desenvolvam alguns princípios base como a realização da atividade física durante a prática efetiva de aula, o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, a sociabilidade, a autonomia e a criatividade de acordo com o estabelecido pelo PNEF e progridam no conhecimento específico de novos princípios base de cada uma das matérias de ensino a serem abordadas.

A melhoria da condição física dos alunos e dos seus níveis de aptidão estará presente ao longo das aulas, de forma mais específica no início, com a utilização de jogos lúdicos e/ou circuitos gerais que poderão solicitar o trabalho das componentes de força, velocidade, resistência e/ou flexibilidade.

Com esta estruturação procura-se dar continuidade aos conteúdos abordados na U.D anterior, com ajuste das estratégias de intervenção e ter em conta a disponibilidade e as características das instalações, de forma a aproveitar as potencialidades de cada atividade desportiva.

A U.D será distribuída com uma ordem temporal, atendendo ao desenvolvimento de um conjunto de competências e aprendizagens específicas nesse tempo, permeável a ajustes, sempre que necessário, em função do grau de aproximação ou distanciamento dos alunos aos objetivos definidos para esse momento. Pretende-se que haja uma continuidade das aprendizagens adquiridas nas U.D anteriores e desenvolvimento de uma série de competências, num sentido evolutivo.

Algumas estratégias de intervenção serão alteradas em função daquilo que se identificou como sendo prioritário para o alcance dessas competências. Para uma melhor personalização do processo pedagógico, serão formados grupos heterogéneos e grupos homogéneos.

### **Objetivos transversais às matérias de ensino abordadas:**

- Promover a capacidade de tomada de decisão;
- Promover a competência de leitura do outro;
- Potenciar o processo de operacionalização de estratégias;
- Estimular a cooperação, entreajuda e dinâmica de grupos;
- Estimular a capacidade de adaptação;
- Estimular a capacidade de percepção;
- Estimular a capacidade de reflexão crítica.

### **Objetivos específicos por matérias:**

#### Voleibol/Ténis

Um dos objetivos específicos é aplicar modelos alternativos às habilidades técnicas procurando que o aluno desenvolva a capacidade de tomar decisões, dando maior ênfase à componente tática quer nos grupos de alunos mais proficientes, quer nos grupos de alunos menos proficientes que, apesar de apresentarem um domínio técnico inferior ao dos alunos mais proficientes, evoluíram nesse domínio e estão aptos a resolver alguns dos problemas táticos que irão ser colocados.

As estratégias estão centradas nos alunos para que estes sejam capazes de resolver problemas autonomamente, discutindo e refletindo sobre as suas ações. O professor decidirá sobre o problema tático que tem de ser abordado e apresentará os jogos e exercícios que enfatizam esse problema tático específico, dependendo daquilo que o aluno efetivamente necessita para rentabilizar as suas ações e melhorar cada vez mais o seu nível de jogo.

No caso do voleibol e do ténis, para os alunos menos proficientes enquadrados no 1º e 2º níveis, consolidar-se-ão as questões de cariz mais técnico através do jogo reduzido e jogaremos com as variáveis velocidade de reação e de execução, espaço e deslocamento, ajustando a complexidade em função das melhorias verificadas. Como estratégia de intervenção pedagógica para esses alunos, serão incluídas situações de aprendizagem em contexto de jogo reduzido e condicionado 1x1, 2x2 e 3x3 através da distribuição de tarefas específicas nesses contextos.

Para os alunos enquadrados no 3º nível de jogo e alguns alunos mais evoluídos do 2º nível, será trabalhada de forma mais complexa a intencionalidade tático-estratégica, em cada fase do jogo para que os alunos vivenciem situações que os ajudem a solucionar problemas. Ao trabalhar a organização tática em contexto ofensivo e defensivo, pretende-se que o aluno consiga solucionar as dificuldades decorrentes dos vários instantes de jogo através de situações táticas com a finalidade de fazer ponto.

No sentido de procurar que os alunos atuem perto dos seus limites, continuaremos a solicitar um conjunto de ações técnicas mais complexas como por exemplo o serviço por cima e colocação numa zona específica dita pelo professor, a realização de bloco individual e duplo, o passe alto frontal e a receção executada diretamente para o aluno que se encontra como passador.

No caso do ténis, para os alunos mais proficientes, a ênfase será dada aos aspetos tático-estratégicos, particularmente no que toca ao posicionamento base dinâmico no espaço de jogo e à perceção da colocação dos vários segmentos corporais, para maximizar a sua ação, quer no 1x1, quer no 2x2.

<b>Voleibol/Ténis - Grupos homogéneos por níveis de proficiência</b>		
<b>1º Nível de jogo</b>	<b>2º Nível de jogo</b>	<b>3º Nível de jogo</b>
Nº4	Nº1	Nº 2
Nº6	Nº3	Nº 9
Nº8	Nº5	Nº 15
Nº13	Nº7	Nº 14
Nº17	Nº 11	Nº21
Nº19	Nº 12	Nº 24
Nº20	Nº22	

**Tabela 11 – Grupos homogéneos voleibol/ténis**

### Basquetebol/Andebol

No basquetebol e no andebol, os alunos apresentam, no geral, um nível comum de desempenho, pelo que serão formados grupos heterogéneos em situações de 3x3, 4x4, 5x5 e 7x7.

Nestas matérias, procura-se desenvolver a capacidade de perceção, análise e decisão quer individual, quer coletiva.

Durante esta U.D, serão solicitados comportamentos ao aluno que lhe permita responder a questões como: a) “O que fazer quando recupero/perco a posse de bola?”; b) “Porque fazer?”; c) “Quando fazer?”.

Em contexto de jogo ofensivo, pretende-se consolidar os princípios de jogo visto que garantem uma coerência e acabam por ser as linhas orientadoras que coordenam as ações técnico-táticas dos alunos no processo ofensivo.

A consolidação e aplicação dos princípios de desmarcação e mobilidade ofensiva permitem criar uma dimensão interativa entre os alunos e conceder uma organização dinâmica através de várias fases (construção do ataque, criação de situações para finalizar e finalização).

Em contexto de jogo defensivo, também serão trabalhados os princípios chave como a marcação pressionante e a contenção, solicitando aos alunos a recuperação da posse de bola, a perturbação da progressão do seu opositor e ainda a proteção da sua baliza/cesto.

Os comportamentos solicitados incidirão essencialmente na capacidade do aluno agir no momento que perde a bola, ajudar o colega e ainda dar continuidade às ações segundo os princípios de jogo assimilados durante as aulas.

<b>Basquetebol/Andebol - Grupos heterogéneos – 3x3/4x4</b>		
<b><u>1º grupo:</u></b> Nº1 Nº2 Nº19	<b><u>3º grupo</u></b> Nº15 Nº12 Nº13	<b><u>5º grupo</u></b> Nº14 Nº17 Nº20
<b><u>2º grupo:</u></b> Nº6 Nº7 Nº11	<b><u>4º grupo</u></b> Nº8 Nº9 Nº21 Nº22	<b><u>6º grupo</u></b> Nº4 Nº24
<b>Grupos heterogéneos – 5x5</b>		
<b><u>1º grupo:</u></b> Nº1 Nº2 Nº3 Nº5 Nº9	<b><u>3º grupo</u></b> Nº8 Nº11 Nº17 Nº20 Nº21	<b><u>4º grupo</u></b> Nº6 Nº13 Nº14 Nº19 Nº24
<b><u>2º grupo</u></b> Nº15 Nº4 Nº7 Nº12 Nº22		

Tabela 12 – Grupos heterogéneos basquetebol/andebol

### Dança/Ginástica Acrobática

Na dança será introduzida a coreografia de *Thrift Shop de Macklemore & Ryan Lewis*, com competição entre dois grupos. Esta música tem uma marcação rápida a nível de tempo e exige uma maior exploração do espaço, energia e controle corporal na execução da coreografia pelo que será um desafio para todos os alunos, fundamental nesta fase de desenvolvimento de competências de cooperação, dinâmica de grupos, criatividade, adaptação e superação.

Neste caso específico, a constituição dos grupos heterogéneos será crucial para que os dois tipos de aluno montem estratégias e recolham os indicadores pertinentes quer através de trabalho presencial, quer através de trabalho não presencial e que lhes permita apresentar a coreografia proposta de forma satisfatória. O carácter competitivo existente entre os dois grupos poderá ajudar no tempo dedicado aos ensaios, particularmente fora do contexto escolar.

No caso das alunas que serão as capitãs de cada grupo, são consideradas alunas muito proficientes na dança, tornando-se o elo de ligação entre os restantes colegas e a própria coreografia. Pretende-se que sejam os principais agentes de ensino dos alunos, com responsabilidade, autonomia e criatividade para liderar as equipas correspondentes.

Na ginástica acrobática, os grupos continuarão a ensaiar as coreografias e irão apresentá-las na aula em que será abordada pela última vez nesta UD, a matéria de ensino em questão (avaliação formativa) com consolidação das figuras de pares, trios e quadras assim como elementos de ligação da ginástica de solo e música definida por cada grupo.

Alertar-se-á ainda para as questões de segurança no monte e no desmonte, ajudas, pegadas e funções específicas do base, intermédio e volante em cada figura executada. No caso desta matéria de ensino, a constituição dos grupos foi feita nas U.D anteriores de acordo com as características de cada elemento.

<b>Dança</b>	
<b>“Capitã” - Grupo 1: N°12</b>	<b>“Capitã”- Grupo 2: N°6</b>
N°5	N°1
N°8	N°2
N°9	N°3
N°13	N°4
N°14	N°7
N°17	N°11
N°20	N°15
N°22	N°19
N°24	N°21

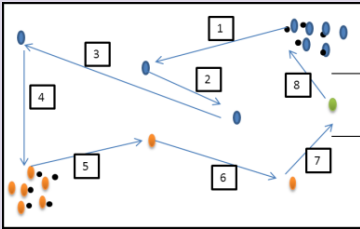
Tabela 13 – Grupos Dança

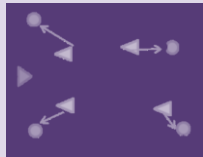
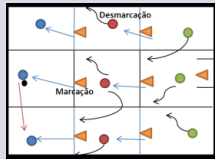
<b>Ginástica Acrobática</b>				
<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>	<b>Grupo 5</b>
N°2	N°11	N°1	N°3	N°7
N°4	N°9	N°6	N°5	N°13
N°8	N°17	N°14	N°15	N°19
N°12	N°21	N°24	N°22	N°20

Tabela 14 – Grupos ginástica acrobática

*Esquematização das aulas da UD nº 4*

Nº e data da aula	Duração	Conteúdos	Objetivos	Estratégias de intervenção pedagógica
<p align="center"><b>34</b> <b>03-02-14</b> <b>(JDC –</b> <b>Basquetebol/</b> <b>Andebol)</b></p>	<p align="center">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição Física;</li> <li>- Habilidades motoras base – caráter técnico-tático;</li> <li>-Tomada de decisão em contexto ofensivo e defensivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;</li> <li>-Desenvolvimento de uma rápida e correta capacidade de leitura e tomada de decisão.</li> </ul>	<p align="center"><b>Situações de aprendizagem através de jogos reduzidos/condicionados:</b></p> <p><b>Grupos heterogéneos:</b> Interação entre alunos proficientes e não proficientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3x3 + 1 – Andebol (baliza + 2 zonas alvo exteriores);</li> <li>- 2 c. de 3x3 – Basquet (3 zonas alvo).</li> </ul> <p><b>Variantes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. reduzir espaços de jogo para desenvolver a tomada de decisão em jogo reduzido (menos tempo para reagir);</li> <li>2. definir marcação zonal ou marcação HxH;</li> <li>3. manter o mesmo espaço e aumentar o nº de jogadores (mais interação, mais complexidade na capacidade de leitura e tomada de decisão); -5x5 + 1 – Andebol; - 4x4 – Basquet.</li> </ol>
<p align="center"><b>35</b> <b>05-02-14</b> <b>(Dança/</b> <b>Ginástica</b> <b>Acrobática)</b></p>	<p align="center">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição Física;</li> <li>- Esquemas Coreográficos:</li> <li>-Dança: Coreografia de Thrift Shop de Macklemore &amp; Ryan Lewis</li> <li>-Gin.Acrob: 6 figuras de 4 elementos + ligações + música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;</li> <li>- Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões rapidamente através da improvisação, antecipação e criatividade;</li> <li>-Desenvolvimento da capacidade de cooperação e entreaajuda.</li> </ul>	<p><b>Grupos heterogéneos:</b> Interação entre alunos proficientes e não proficientes.</p> <p>Realização de seqüências de elementos técnicos elementares em coreografia grupal</p> <p>Dança - Coreografia de Thrift Shop de Macklemore &amp; Ryan Lewis</p> <p>Gin. Acrobática – Consolidação das 6 figuras escolhidas por cada grupo + elementos de ligação.</p> <p><b>Grupos de trabalho heterogéneos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Nº2, Nº4, Nº8, Nº12;</li> <li>2- Nº9, Nº11, Nº17, Nº21;</li> <li>3- Nº1, Nº6, Nº14, Nº24;</li> <li>4- Nº3, Nº5, Nº15, Nº22;</li> <li>5- Nº7, Nº13, Nº19, Nº20.</li> </ol>

<p style="text-align: center;"><b>36</b> <b>10-02-14</b> <b>(Basquetebol/ Andebol)</b></p>	<p style="text-align: center;">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição física específica;</li> <li>- Conceitos de marcação zonal/mista e desmarcação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;</li> <li>- Desenvolvimento de uma rápida e correta capacidade de leitura e tomada de decisão:</li> <li>- Jogar com os tempos do opositor (t e t');</li> <li>- Procurar sempre a criação de espaços livres (desmarcação);</li> <li>- Reagir rapidamente à perda da posse de bola - o portador da bola deve ser imediatamente pressionado por marcação HxH pelo colega colocado mais próximo;</li> <li>- Quanto mais perigosa a posição do adv. (+ perto do cesto ou da baliza), mais pressionante deverá ser a marcação.</li> </ul>	<p><b>Grupos heterogéneos:</b> Interação entre alunos proficientes e não proficientes.</p> <p><b>1ª parte-</b> Circuito Geral – Andebol/Basquet.</p>  <p><b>Variante:</b> Dividir em 2 estações – Trabalhar marcação e desmarcação.</p> <p><b>2ª parte:</b> Jogos reduzidos/formais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3x3 + 1 – Andebol;</li> <li>- 2 c. de 3x3 – Basquet;</li> <li>- 4x4 e 5x5.</li> </ul> <p><b>Variante:</b> Marcação Zonal/Mista</p>
<p style="text-align: center;"><b>37</b> <b>12-02-14</b> <b>(Voleibol/Ténis)</b></p>	<p style="text-align: center;">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição Física;</li> <li>- Iniciação ao Lob e ao Smash (Ténis) – 3º nível;</li> <li>- Consolidação do toque de dedos (voleibol) – 1º e 2º níveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;</li> <li>- Desenvolvimento da capacidade de perceção da colocação dos vários segmentos corporais.</li> </ul>	<p><b>Formação de grupos homogéneos por níveis de proficiência:</b></p> <p>Exercício técnico de voleibol – 1º e 2º níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A bola é batida descrevendo um arco, tentando colocá-la no cesto de basquetebol. (4/5 alunos por tabela).</li> <li>Variantes: 2 alunos, um de frente e outro de costas para o cesto. 1x1 e 2x2.</li> </ul> <p>Jogos Formais – 3º nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4x4 na rede – Sistema de competição intra-turma (rotatividade na rede);</li> <li>- 2 campos de 1x1 (Ténis) – Sistema de competição – haverá um árbitro (aluno que não faz a aula) que contará os pontos (melhor de 3 sets).</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>38</b> <b>17-02-14</b> <b>(Basquetebol/ Andebol)</b></p>	<p style="text-align: center;">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condição física específica;</li> <li>- Aplicação dos conceitos de marcação/desmarcação por zonas de responsabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;</li> <li>- Procurar sempre a criação de linhas de passe (desmarcação);</li> <li>- Reagir rapidamente à perda da posse de bola - o portador da bola deve ser imediatamente pressionado por marcação HxH.</li> </ul>	<p><b>Grupos heterogéneos:</b> Interação entre alunos proficientes e não proficientes. 1ª parte: Jogo por 4 zonas (2 campos de 4x4 +1)</p>  <p>2ª parte: Jogo por 9 zonas (3x3+3x3+3x1):</p>  <p><b>Variantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ataque tem até 1' para passar pelas zonas e finalizar;</li> <li>- Competição entre ataque e defesa;</li> <li>- Cada aluno que está a defender deve procurar recuperar a bola em função da sua zona de responsabilidade (marcação) antes de 1' e antes que passe pelas zonas.</li> <li>- Colocar 2 bolas no 2º exercício.</li> <li>- Jogo formal 7x7</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>39</b> <b>19-02-14</b> <b>(Voleibol/Ténis)</b></p>	<p style="text-align: center;">90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos ofensivos: Lob e Smash (Ténis);</li> <li>- Toque de dedos e manchete (voleibol).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;</li> <li>- Desenvolvimento dos gestos técnicos: Lob e Smash (Ténis);</li> <li>- Consolidação do toque de dedos e manchete (voleibol);</li> <li>- Cooperação com os colegas de equipa.</li> </ul>	<p><b>1ª parte – grupos homogéneos</b> Voleibol: 2 a 2 – Sucessivos toques de dedos e manchete, sem deixar cair a bola (1º e 2º níveis) Ténis: um dos alunos realiza movimento de Lob (espécie de balão) e outro, movimento de Smash (tenso para o chão quando a bola vem alta) – 3º nível. <b>2ª parte – grupos homogéneos</b> - 4x4 (2 campos volei na rede); - 1x1 (ténis). <b>3ª parte - grupos heterogéneos:</b> 6x6 (voleibol) – Competição 3 equipas. Roda quando uma equipa chegar aos 10 pontos. Equipa que está fora aperfeiçoa toque de dedos e manchete, 2 a 2, jogando a 3 toques.</p>

<p><b>40</b> <b>24-02-14</b></p>	<p>90'</p>	<p>- Teste Intermédio de Português na hora da aula.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p><b>41</b> <b>26-02-14</b> <b>(Voleibol/Ténis)</b></p>	<p>90'</p>	<p>- Organização ofensiva – Posição base dinâmica (ténis)  - Posição base dinâmica + consolidação do toque de dedos e manchete (voleibol).</p>	<p>- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;  - Adoção de uma postura base ativa e dinâmica;  - Consolidação do toque de dedos e manchete (voleibol);  - Cooperação com os colegas de equipa.</p>	<p><b>Ténis – grupos homogéneos:</b>  <b>1ª parte</b> 2 a 2 ao longo do campo. Aperfeiçoar técnica de direita e de esquerda.  <b>2ª parte - grupos homogéneos:</b>  - 4x4 (2 campos volei na rede); - 1x1 (ténis); - 2x2 (3º nível).  <b>3ª parte - grupos heterogéneos:</b>  6x6 (voleibol) – Competição 3 equipas. Roda quando uma equipa chegar aos 10 pontos.  - Equipa que está fora aperfeiçoa toque de dedos e manchete, 2 a 2, jogando a 3 toques.</p>

## *BALANÇO DA UD N.º4*

No decorrer desta U.D, procurou-se potenciar de forma mais acentuada um conjunto de situações que envolvesse os alunos de forma mais criativa e autónoma no processo de montagem e operacionalização de estratégias e contribuísse para o alcance dos objetivos mediatos referenciados no planeamento da mesma.

No sentido de se solicitar comportamentos relacionados com a capacidade de tomar decisões, ler o outro, montar estratégias, cooperar e refletir criticamente, procurou-se seguir uma lógica de enquadramento de aula para aula, tendo como objetivo o desenvolvimento dessas competências transversais às matérias de ensino lecionadas.

No caso do voleibol e do ténis, os alunos apresentaram um domínio técnico mais estável comparativamente com as aulas das UD anteriores e melhoraram particularmente a velocidade de reação e de execução em função de uma posição base mais dinâmica e ativa, uma maior capacidade de leitura da trajetória da bola e conseqüentemente, uma melhor movimentação de pés.

Este aspeto foi verificado quando se procurava jogar com o espaço e deslocamento. Por exemplo, quando se aumentava ou diminuía o espaço de jogo aumentava-se ou diminuía-se o espaço percorrido pela bola e pelos alunos.

O ajuste e manipulação destas variáveis solicitou diferentes tipos de leituras em contexto de jogo que potenciaram os processos de operacionalização de estratégias específicas e tomada de decisão com base na recolha dos indicadores necessários para uma boa execução das ações técnico-táticas.

Os alunos mais proficientes jogaram, tanto no voleibol como no ténis, num contexto mais complexo, quer a nível dos objetivos propostos, da velocidade, do espaço, do número de intervenientes em jogo e do tipo de constrangimentos impostos, o que se repercutiu na leitura que os alunos tiveram de fazer desse mesmo contexto.

Visto que havia maior complexidade, também o número de indicadores a serem recolhidos era superior. Para além disso, o processo de tomada de decisão centrou-se na capacidade do aluno atuar perto dos seus limites.

No geral, os alunos enquadrados no 3º nível de jogo e alguns alunos do 2º nível, melhoraram a sua intencionalidade tático-estratégica, solucionando alguns problemas decorrentes dos vários instantes de jogo.

A principal diferença verificada entre os dois tipos de alunos (mais e menos proficientes) está relacionada com a forma como são selecionadas as respostas ajustadas ao contexto (processamento de informação e capacidade de decisão) e à realização efetiva da resposta motora que resolva o problema (saída motora – execução técnica).

No caso do basquetebol e do andebol, também um dos principais objetivos, na lógica de enquadramento e ligação entre as matérias, passava pela resolução de problemas em contexto de jogo mais/menos complexo.

Embora se tenham formado grupos heterogéneos, o tipo de constrangimentos impostos e os objetivos específicos eram ajustados às características dos alunos. A título de exemplo, no caso dos alunos mais proficientes, havia limitação de toques e dribles, aumentando a velocidade do próprio jogo. Para além disso, em alguns momentos, esses alunos não podiam passar ao mesmo, aumentando o espaço percorrido pela bola e o número efetivo de marcações e desmarcações.

Tanto nos alunos mais proficientes como nos menos proficientes, colocou-se um constrangimento de marcação individual para aumentar o espaço percorrido pelo opositor e pelo colega de equipa. Sentiu-se que, com este constrangimento, o tempo de empenhamento motor foi superior para além de estimular a competição e a cooperação/oposição.

Outra variável que foi manipulada e que resultou muito bem na atuação conjunta dos dois tipos de aluno foi a imposição da regra “não há desarme ao opositor” para os alunos mais proficientes, exigindo-se que jogassem com os tempos da ação ofensiva adversária e da sua ação defensiva, para intercetarem o passe.

No caso da dança, os desafios têm sido superiores, aproximando-se os alunos ao processo pedagógico e tornando-os nos principais agentes desse processo. O primeiro grupo liderado pela “capitã” Gisela apresentou maior capacidade para montar e operacionalizar as estratégias planejadas, assim como um maior domínio do espaço, do tempo e do próprio corpo quando interligado com a música.

Relativamente ao outro grupo, será importante potencializar em UD posteriores e de forma mais acentuada, o desenvolvimento de competências relacionadas com as dinâmicas de grupo, criatividade, interação e cooperação.

Na Ginástica Acrobática, continua a haver algumas incongruências entre o tempo de empenhamento motor de alguns grupos e o tempo que os mesmos dedicam à montagem de estratégias para realização das coreografias.

Nesta UD, sentiu-se que os grupos dois e três precisariam de uma orientação mais personalizada. É importante mostrar aos alunos que o tempo que dedicam ao planejamento e montagem das melhores estratégias é um tempo fundamental e útil no processo seguinte de operacionalização das mesmas. No entanto, deverá existir um maior equilíbrio para que haja também um maior volume de trabalho efetivo.

No geral, há alguns aspetos a rever como por exemplo o caso do material antes e depois da aula. Apesar de estar definido quais os alunos que deverão, em cada aula, levar o material e entregá-lo, percebe-se que há falta de responsabilidade em alguns casos, sendo necessário fazer um ajuste para que os comportamentos sejam alterados.

Também será necessário rever o tipo de tarefas a executar pelos alunos que, em algumas situações não realizam a componente prática. Uma das lacunas desta UD é não contemplar essas tarefas. Para além disso, sentiu-se que foi dada pouca relevância a esse aspeto não enquadrando os alunos que não faziam algumas aulas práticas da melhor forma. Por exemplo, no caso dos episódios de instrução, é fundamental que todos os alunos, quer façam a aula ou não, estejam próximos dos exercícios para ouvirem tudo aquilo que será solicitado.

## APÊNDICE D – PLANO DE AULA Nº12

<p><b>Data:</b> 28-10-13  <b>Hora:</b> 10:00– 11:30  <b>Duração:</b> 90 min  <b>Turma:</b> 12º12 – 21 alunos</p>	<p><b>Faltas (nº aluno):</b></p>	<p><b>Aula nº 12 – Sumário:</b>          Condição Física + desenvolvimento das ações técnico-táticas dos JDC.</p>	<p><b>Material:</b> 1 b. futebol; 2 b. basquet; 3 b. andebol; 7 + 7 coletes; 4 arcos; 16 pinos pequenos.</p>	<p><b>Objetivos:</b> Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas+ consolidação das ações técnicas dos JDC em contexto de jogo reduzido/condicionado.</p>
<p><b>Parte Inicial</b></p> <p><b>Ativação Funcional</b> – jogo lúdico - baixa complexidade; intensidade média/alta.</p>	<p><b>Descrição:</b> Rapazes- Jogo reduzido 2x2 – futebol Raparigas – Jogo da Serpente (2 grupos de 3 a apanhar).</p> <p><b>Objetivos:</b> Ativação funcional do organismo + criação de um clima positivo e motivante + cooperação.</p> <p><b>Variantes:</b> No jogo reduzido, incluir sistema de competição, regra do tempo para recuperar posse de bola (quanto mais rápido recuperar em função da pressão, maior nº de pontos ganha). Definir nº de toques (2/3 no máximo), equipa que tabelar mais, tem bónus de 5 pontos no final. Na serpente, aumentar ou diminuir nº de serpentes caçadoras; definir tempo para apanhar; definir estratégias para apanhar um aluno específico, etc.</p> <p><b>T:</b> 3’ + 10’</p> <p><b>TA:</b> 13’</p>	<p><b>Parte Inicial</b> – Melhorias da aptidão física dos alunos</p>	<p><b>Descrição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alongamentos Dinâmicos (Pêndulo + Langs c/ rotações; + coordenação M.I/M.S (abre/fecha); + “Lagarta”) -</li> <li>- Condição física - 10 flexões + 10 Abdominais + 10 dorsais + 20’’ em prancha frontal e lateral + 10 x levanta/baixa m.inf. esticados + sobe/desce escadas (pés juntos;1e2);</li> <li>- H<sub>2</sub>O - 1’</li> <li>Corrida contínua – (atenção à gestão do esforço) – definir ritmos, ultrapassagens, etc.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b> Desenvolver a condição física específica (força, flexibilidade, resistência e velocidade).</p> <p><b>Variantes:</b> Grupos musculares solicitados</p> <p><b>T:</b> 10’ + 5’</p> <p><b>TA:</b> 28’</p>	

**Parte principal –**

**1ª parte: 2 estações-**

1ª estação - Criss Cross – Andebol (3x2 + G.R) – Elementos que esperam pela sua vez, realizam exercícios de coordenação nos arcos.

2ª estação - Jogo Holandês (3x3x3) – Basquet

**T:** 10' + 10'  
**TA:** 48'

**2ª parte: Jogo formal 7x7** – Andebol – Competição 3 equipas

A equipa que estará de fora, ficará no campo ao lado, a realizar jogo reduzido 3x3 + joker. A 1ª equipa a sofrer 2 golos, troca e entra a 3ª equipa.

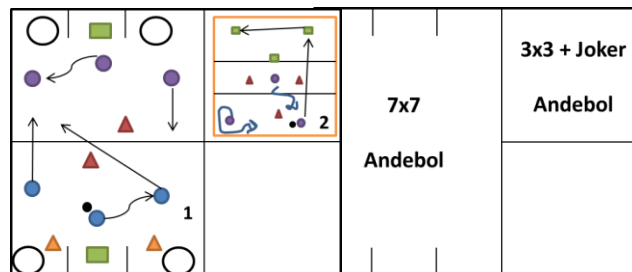
**T:** 22'  
**TA:** 70'

**Descrição:** **Criss Cross** (Passe e desmarcação pelas costas do colega com progressão no terreno e finalização).

**Jogo Holandês** (Equipa com posse de bola deve realizar passes entre si com um pivot no setor médio a dar linha de passe a partir de sucessivas desmarcações. Sempre que a bola chega ao pivot, este deve dirigir o passe para a 3ª equipa que iniciará nova posse de bola. Se a equipa que está a defender recuperar a posse de bola, deve ocupar o setor exterior e a equipa que perdeu a posse, o setor médio para defender).

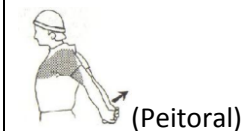
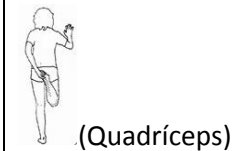
**Objetivos:** Assimilar a partir do jogo reduzido e condicionado, alguns princípios básicos dos JDC (Ex: ocupação racional do espaço, progressão no terreno, marcação/desmarcação, etc.)

**Variantes:** Tempo para atacar; bola deve passar por todos os alunos antes de finalizar; no jogo holandês colocar regra do tempo para ganhar a posse de bola (atribuindo pontuação) ex: se conseguir recuperar a bola em menos de 30'', ganha 1 ponto. Pelo contrário, se a equipa atacante conseguir manter a posse nesse tempo, ganha o ponto.



**Parte Final** – Recolha do material + Retorno à calma (turma disposta ao longo do espaço) + Feedback geral da aula + indicação dos alunos que irão buscar o material na aula seguinte).

**Parte final** – Alongamentos finais da aula (20 seg cada, 2x).



**T:** 10'

**TA:** 80'

Observações:

## APÊNDICE E – PLANO DE AULA Nº46

<p><b>Data:</b> 24-03-14  <b>Hora:</b> 10:00 – 11:30  <b>Duração:</b> 90 min  <b>Espaço:</b> Campo exterior</p>	<p><b>Faltas:</b></p>	<p><b>Material:</b>  <u>(Alunos 15 e 17)</u>           20 b.gin.ritmica; 5 B.Basquet; 5 b. Andebol; 4 arcos; 30 pinos; 10 + 10 coletes</p>	<p><b>Aula nº 46 – Sumário:</b>           Tomada de decisão em contexto ofensivo e defensivo – JDC</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolvimento das <u>capacidades motoras</u> condicionais e coordenativas;</li> <li>2. Desenvolvimento de uma rápida e correta capacidade de <u>leitura</u> e <u>tomada de decisão</u>;</li> <li>3. Capacidade de <u>antecipação</u>.</li> </ol>
<p><b>Ativação Funcional</b> – jogo lúdico  <b>Descrição:</b> 4 eq. X 5 al. nas extremidades do campo. Estarão 30 bolas dentro de um círculo central. Ao apito, as equipas terão 2 minutos para deixarem o maior nº de bolas na sua “casa”. Durante esse tempo, poderão “roubar” as bolas das outras “casas”, uma de cada vez. Poderão cooperar com o colega e montar estratégias para decidir qual a “casa” a atacar.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ativar funcionalmente o organismo;</li> <li>2. Criar um clima positivo e motivante;</li> <li>3. Promover a cooperação/competição com os colegas;</li> <li>4. Desenvolver poder decisional.</li> </ol> <p><b>Variantes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corrida a pés juntos;</li> <li>2. Corrida a um pé;</li> <li>3. Competição A c/ B; C c/ D</li> </ol> <p><b>T:</b> 3’ + 15’                      <b>TA:</b> 18’</p>	<p><b>Aptidão Física</b></p> <p><b>Descrição:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Alongamentos Dinâmicos</b> (Pênd. + Soldad.+ Langs c/ rotações; + coord. M.I/M.S (abre/fecha);</li> <li>2. <b>Condição Física</b> – Bancadas c/ ficha individual de aptidão física (cada aluno c/ a sua) – exercícios coordenativos + trabalho de força – M.I</li> <li>3. <b>Medição + Registo</b> - F.C</li> </ol> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalho de força, flexibilidade e coordenação + resistência.</li> </ol> <p><b>T:</b> 10’    <b>TA:</b> 28’</p>	<p><b>Andebol/Basquet (Grupos heterogéneos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3x3 + 1 – Andebol</li> <li>- 2 c. de 3x3 – Basquet</li> </ul> <p>- Divisão em 3 corredores – realização de triângulo ofensivo/defensivo.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogar com os tempos do opositor (t e t’)</li> <li>- através de uma boa capacidade de leitura e consequente resposta/decisão;</li> <li>- Antecipar-se ao opositor com transição rápida D/A;</li> <li>- Verificar se há influência do tempo de exercício (fadiga) na tomada de decisão.</li> </ul> <p><b>Variantes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. reduzir espaços de jogo para desenvolver a tomada de decisão em jogo reduzido (menos tempo para reagir);</li> <li>2. manter o mesmo espaço e aumentar o nº de jogadores (mais interação, mais complexidade na capacidade de leitura e tomada de decisão);             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5x5 + 1 – Andebol; 4x4 – Basquet.</li> <li>-</li> </ul> </li> </ol> <p><b>T:</b> 45’    <b>TA:</b> 73’</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolha do material;</li> <li>2. Retorno à calma;</li> <li>3. Feedback geral da aula;</li> <li>4. Material: 19 e 20;</li> <li>5. Alunos que não fazem a aula: Registo quantitativo do número de interseções, passes corretos e/ou finalizações c/ ponto ganho para um aluno específico ou equipa.</li> </ol> <p><b>T:</b> 7’  <b>TA:</b> 80’</p> <p><b>Observações:</b></p>	

**APÊNDICE F – ESQUEMATIZAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DA 1ª ETAPA – AI**

<b>1ª ETAPA: AVALIAÇÃO INICIAL</b>					
<b>DATA</b>	23-09; 25-09	30-09; 02-10; 07-10	09-10; 14-10; 16-10	21-10	23-10
<b>INSTALAÇÃO</b>	C2 PAV.3	C2 PAV.3	C2 PAV.3	GINÁSIO	PAV.3
<b>Nº AULAS</b>	4 (2X90')	6 (3X90')	6 (3X90')	2 (1X90')	2 (1X90')
<b>MINUTOS</b>	180'	270'	270'	90'	90'
<b>MATÉRIAS</b>	DESPORTOS COLETIVOS DE INVASÃO (BASQUETEBOL E ANDEBOL)	DESPORTOS COLETIVOS DE NÃO INVASÃO (VOLEIBOL)  DESPORTOS DE CONFRONTAÇÃO DIRETA (TÊNIS)	ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS – (DANÇA)  DESPORTOS COLETIVOS DE INVASÃO (BASQUETEBOL E ANDEBOL)  DESPORTOS DE CONFRONTAÇÃO DIRETA (TÊNIS)	CONDIÇÃO FÍSICA – CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS	ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS – (DANÇA)

## APÊNDICE G – CRITÉRIOS E RESULTADOS DA AI

AVALIAÇÃO	DOMÍNIO DE BOLA	OCUPAÇÃO DO ESPAÇO
<b>NS</b> (I)  1º Nível de jogo	4, 8	1, 4, 6, 8, 17, 19, 23
<b>S</b> (E)  2º Nível de jogo	1, 3, 6, 13, 17, 19, 21, 23	3, 5, 7, 13, 21
<b>SB</b> (A)  3º Nível de jogo	2, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 20, 22, 24	2, 9, 11, 12, 14, 15, 20, 22, 24

Tabela 15 – Resultados da avaliação inicial dos JDC

AVALIAÇÃO INICIAL – TÊNIS (1+1 e 1x1)/ VOLEIBOL (4x4) – 30-09-13 ; 02 e 07-10-13

SERVIÇO	MOVIMENTAÇÃO EM FUNÇÃO DA TRAJETÓRIA DA BOLA  NÍVEIS: NS/S/SB	DEVOLUÇÃO DA BOLA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Serão anotados quais os alunos que não executam o serviço (NS), os que executam "de forma correta", resolvendo o problema (S), bem como os que o fazem de forma intencional e com um propósito (SB).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Será aferido se os alunos não se movimentam em função da trajetória da bola (NS), se se posicionam em função da trajetória da bola (S) ou se cumprem a tarefa anterior e ainda o fazem com a intenção de melhor devolver a bola ao adversário/companheiro (SB).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ao devolver a bola, os alunos poderão não conseguir fazê-lo (NS), poderão conseguir fazê-lo (S), ou poderão ainda fazê-lo de forma intencional em função do objetivo do jogo, criando dificuldades ao adversário ou colaborando com o mesmo para garantir a sustentação da bola (SB).</li> </ul>

(adaptado de Andrade, 2013)

Tabela 16 – Critérios de avaliação inicial de tênis e voleibol

CRITÉRIOS – TÊNIS (1+1 e 1x1)

N.º	NOME	SERVIÇO	MOVIMENTAÇÃO EM FUNÇÃO DA TRAJETÓRIA DA BOLA	DEVOLUÇÃO DA BOLA
1	Adriana Barbosa	S	S	S
2	André Abreu	SB	SB	SB
3	Andreia Costa	S	S	S
4	Carina Camacho	NS	NS	S
5	Carlina Rodrigues	S	S	S
6	Catarina Ribeiro	S	NS	S
7	Catarina Santos	S	S	S
8	Catarina Teixeira	NS	NS	S
9	Diogo Sousa	SB	SB	SB
11	F.Cristiana Silva	S	NS	S
12	Gisela Semedo	S	S	S
13	Jennifer Marques	NS	NS	NS
14	Jéssica Caires	SB	SB	SB
15	J. Adelino Abreu	SB	SB	SB
17	Lisete Marcos	NS	NS	NS
19	Paula Namora	S	S	S
20	Renata Rodrigues	S	S	S
21	Tatiana Araújo	S	SB	SB
22	Tatiana Góis	S	SB	SB
23	Tatiana Franco	SB	SB	SB
24	Valter Freitas	SB	SB	SB

Tabela 17 – Resultados da avaliação inicial de ténis

**CRITERIOS – VOLEIBOL (4X4)**

<b>N.º</b>	<b>NOME</b>	<b>SERVIÇO</b>	<b>MOVIMENTAÇÃO EM FUNÇÃO DA TRAJETÓRIA DA BOLA</b>	<b>DEVOLUÇÃO DA BOLA</b>
1	Adriana Barbosa	S	S	S
2	André Abreu	SB	SB	SB
3	Andreia Costa	S	S	S
4	Carina Camacho	NS	NS	S
5	Carolina Rodrigues	S	S	S
6	Catarina Ribeiro	S	NS	S
7	Catarina Santos	S	S	S
8	Catarina Teixeira	NS	NS	S
9	Diogo Sousa	SB	SB	SB
11	F.Cristiana Silva	S	NS	S
12	Gisela Semedo	S	S	S
13	Jennifer Marques	NS	NS	NS
14	Jéssica Caires	SB	SB	SB
15	J. Adelino Abreu	SB	SB	SB
17	Lisete Marcos	NS	NS	NS
19	Paula Namora	S	S	S
20	Renata Rodrigues	S	S	S
21	Tatiana Araújo	S	SB	SB
22	Tatiana Góis	S	SB	SB
23	Tatiana Franco	SB	SB	SB
24	Valter Freitas	SB	SB	SB

**Tabela 18 – Resultados da avaliação inicial de voleibol**

### 1.1.1. Avaliação Inicial - Dança

AVALIAÇÃO INICIAL – DANÇA – 09, 16 e 23 - 10-13				
EXPRESSIVIDADE	COORDENAÇÃO MOTORA	RELAÇÃO COM O PRÓPRIO ESPAÇO E DO “OUTRO” NÍVEIS: NS/S/SB	NOÇÃO DE RITMO/MÚSICA E MOVIMENTO	ADOÇÃO DE UMA POSTURA CORPORAL NATURAL
Os movimentos de dança não são realizados com expressividade. <b>(NS)</b>	Os movimentos de dança não são coordenados e enquadrados no ritmo e espírito da música. <b>(NS)</b>	Não apresenta à vontade em movimentar-se pelo seu próprio espaço nem pelo espaço do “outro”, em interação com o mesmo. <b>(NS)</b>	O aluno não apresenta noção de ritmo/música e movimento, fazendo os movimentos fora do tempo e ritmo da música. <b>(NS)</b>	O aluno não apresenta uma postura corporal natural. <b>(NS)</b>
Os movimentos de dança são realizados com expressividade. <b>(S)</b>	Os movimentos de dança são coordenados e enquadrados no ritmo e espírito da música. <b>(S)</b>	Apresenta à vontade em movimentar-se pelo seu próprio espaço mas não pelo espaço do “outro”, em interação com o mesmo. <b>(S)</b>	O aluno apresenta noção de ritmo/música, no entanto faz os movimentos fora do tempo e ritmo da música. <b>(S)</b>	O aluno apresenta uma postura corporal natural. <b>(S)</b>
Os movimentos de dança são realizados com expressividade e ainda são amplos e belos. <b>(SB)</b>	Os movimentos de dança são coordenados e enquadrados no ritmo da música e os alunos evidenciam rigor técnico nos passos base. <b>(SB)</b>	Apresenta à vontade em movimentar-se pelo seu próprio espaço e pelo espaço do “outro”, em interação com o mesmo. <b>(SB)</b>	O aluno apresenta noção de ritmo/música e movimento, fazendo os movimentos dentro do tempo e ritmo da música. <b>(SB)</b>	O aluno apresenta uma postura corporal natural e concordante com o tipo de música/dança a realizar. <b>(SB)</b>







(adaptado de Andrade,2013)

Tabela 19 – Critérios da avaliação inicial de dança

N.º	NOME	CRITÉRIOS				
		EXPRE SSIVIDADE	COORDENAÇÃO MOT ORA	RELAÇÃO COM O PRÓPRIO E SPAÇOE DO “OUTRO”	NOÇÃO DE RITMO/MÚSICA E MOVIMENT O	ADOÇÃO DE UMA POST URA CORPORAL NAT URAL
1	Adriana Barbosa	NS	S	NS	S	NS
2	André Abreu	NS	S	S	S	NS
3	Andreia Costa	NS	S	S	S	S
4	Carina Camacho	NS	S	NS	S	NS
5	Carolina Rodrigues	S	S	S	S	S
6	Catarina Ribeiro	S	S	SB	SB	S
7	Catarina Santos	S	S	S	S	S
8	Catarina Teixeira	SB	S	SB	SB	S
9	Diogo Sousa	NS	S	NS	S	NS
11	F.Cristiana Silva	S	S	S	S	S
12	Gisela Semedo	SB	SB	SB	SB	SB
13	Jennifer Marques	NS	NS	NS	NS	NS
14	Jéssica Caires	NS	S	NS	S	NS
15	J.AdelinoAbreu	NS	S	NS	S	NS
17	Lise te Marcos	NS	NS	NS	S	NS
19	Paula Namora	S	S	S	S	S
20	Renata Rodrigues	S	S	S	S	S
21	Tatiana Anáújo	S	S	S	S	S
22	Tatiana Góis	NS	S	S	S	NS
23	Tatiana Franco	SB	S	SB	S	S
24	Valter Freitas	S	S	S	S	S

Tabela 20 – Resultados da avaliação inicial de dança

## APÊNDICE H - MODELO DE FICHA INDIVIDUAL DE APTIDÃO FÍSICA

FICHA INDIVIDUAL DE APTIDÃO FÍSICA							
Nº	NOME:			ANO/TURMA			
ALTERA	PESO	IMC (2)	IDADE				
		VAI VEM	SHUTTLE RUN (2)	ABDOMEINIS 30" MÁX.	FLEXÕES	SALTO EXTENSÃO	FLEXIBILIDADE (6)
AVALIAÇÃO INICIAL							
VALOR REFERÊNCIA							
OBJETIVO							
AVALIAÇÃO FINAL							
DIAGNÓSTICO							
PRESCRIÇÃO							
PLANO INDIVIDUAL DE TREINO							
OBJETIVO	FORÇA M. SUP. (3)		FORÇA ADONAL (4)	FORÇA M. INF. (5)		R. AERÓB. (6)	
							
31 DEZEMBRO 2013							
30 DE JANEIRO 2014							
30 DE MARÇO 2014							
AVALIAÇÃO FINAL 30 MAIO 2014							
FLEXIBILIDADE (6)						AVALIAÇÃO FINAL	

*"Ser desportista é uma opção, ser ativo é uma necessidade!"*

### APTIDÃO FÍSICA:

A aptidão física relaciona-se com a promoção e manutenção de saúde e as suas principais componentes são a Aptidão Cardiovascular (Resistência), a Flexibilidade, a Força Muscular e a Composição Corporal (% de massa gorda corporal). A melhoria da aptidão física resulta da prática regular, adequada e bem orientada de atividade física.

Procurou-se avaliar a condição física através de uma avaliação criterial que considera uma zona para classificar o nível de aptidão física dos alunos.

Neste sentido, para a avaliação do teu nível de aptidão física, situámo-te ao nível da capacidade motora a partir de duas áreas genéricas:

ÁREA A	ÁREA B
Zona com Necessidade de Incremento dos níveis de aptidão física	Zona Saudável de Aptidão Física
Precisa melhorar	Bom Ótimo

Tabela 1- Zona de classificação do nível de aptidão física

VALORES REFERÊNCIA (Igreja)	
Alturas 18-4	Alturas do sexo
18,5-24,9	Zona normal
25,0-29,9	Acima do peso
30,0-34,9	Obesidade 1
35,0-39,9	Obesidade 2
Acima 40	Obesidade 3

Tabela 2- Valores de referência do IMC

### GLOSSÁRIO

TESTE	COMPONENTE DA APTIDÃO
1. <u>Aptidão Aeróbia:</u> Corrida Vaivém	<b>Resistência Aeróbia</b> – é a capacidade de persistir em tarefas fatigantes envolvendo grandes grupos musculares por períodos de tempo prolongados.
2. <u>Agilidade:</u> Shuttle Run	<b>Agilidade</b> - é a capacidade física de deslocar o corpo no espaço o mais rápido possível com mudanças de direção, sem perder o equilíbrio e a coordenação.
3. <u>Aptidão muscular:</u> Flexões de braços	<b>Força dos membros superiores</b> – é a capacidade de utilizar o próprio peso corporal através da força/resistência dos músculos dos membros superiores e da cintura escapular no movimento de flexão e extensão dos cotovelos sobre o solo.
4. <u>Aptidão muscular:</u> Abdominais	<b>Força e resistência abdominal</b> – é a quantidade máxima de força que o grupo muscular da zona abdominal faz num movimento específico.
5. <u>Aptidão muscular:</u> Salto Horizontal	<b>Força Explosiva dos membros inferiores</b> – força x potência muscular.
6. <u>Aptidão muscular:</u> Extensão do tronco	<b>Flexibilidade</b> – é a disponibilidade de uma articulação ser movimentada ao longo de toda a amplitude natural do movimento.
7. <u>Composição corporal:</u> Peso e altura	<b>IMC - Índice de Massa Corporal</b> - O IMC estabelece uma relação entre a altura e o peso, que indica se o peso da pessoa está ou não adequado à sua estatura. Este índice é determinado pela seguinte fórmula: <b>IMC = Peso (kg) / [Altura (m)]<sup>2</sup>.</b>

## APÊNDICE I – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Competências Específicas	Ponderação	Indicadores	Instrumentos de avaliação
Domínio Psicomotor/Capacidades	60%	Aptidão Física e Capacidade física-motora	Registos de observação
Atitudes específicas	20%	Empenho <sup>(1)</sup> e cooperação <sup>(2)</sup>	
Domínio Cognitivo/Conhecimentos	15%	Fichas Sumativas e/ou Trabalhos de Grupo e/ou Individuais	
Domínio Sócio-Afetivo/Atitudes gerais	5%	Assiduidade, pontualidade e comportamento	Registos de observação

<sup>(1)</sup> **Empenho** – Ato de se empenhar nas tarefas da aula demonstrando interesse, esforço físico e intelectual e intenção de aprendizagem relativamente a um objetivo pré-definido. Maior tempo de empenho nas tarefas da aula. Maior tempo de prática efetiva.

<sup>(2)</sup> **Cooperação** – Efeito de cooperar com os colegas e/ou professora para o sucesso das tarefas da aula no sentido de alcançar objetivos comuns ao êxito pessoal e coletivo.

**Avaliação de cada período** = [(60% Cp. + 20% A.E. + 15% Cn. + 5% A.G.)]/ 100

**Sendo:**

**Cp** – Capacidades; **A.E** – Atitudes específicas; **Cn** – Conhecimentos; **A.G** – Atitudes gerais

## APÊNDICE J – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 1º PERÍODO – DOMÍNIO COGNITIVO

### GINÁSTICA ACROBÁTICA

1. Nos exercícios de grupo da ginástica acrobática, cada elemento tem uma função e designação distinta. Que designação se dá a cada elemento?
2. Qual a função do base?
3. Qual a função do volante?
4. Qual a função do elemento intermédio?
5. Para que serve a pega?
6. Que tipos de pegas conheces?
7. Que elementos de ligação conheces também muito utilizados na ginástica de solo?
8. O que é o monte?
9. O que é o desmonte?
10. Para que serve o monte e o desmonte?

### JDC – ANDEBOL/ BASQUETEBOL

11. O andebol e o basquetebol caracterizam-se por serem jogos desportivos coletivos onde existe **oposição** e **cooperação** ao mesmo tempo. Refere 2 situações que tenhas vivenciado nas aulas, relacionadas com cada uma destas características e explica com qual te identificas mais.
12. Quantos passos pode efetuar um jogador com a bola na mão sem driblar no basquetebol?
13. Quando o jogador dribla quantos passos pode efetuar no basquetebol?
14. Para ti, o que é a marcação?
15. Para ti, o que é a desmarcação?
16. O que entendes por mobilidade ofensiva/espço? Como podes assegurar a continuidade das ações ofensivas da tua equipa através deste princípio?
17. O que entendes por amplitude? Qual a sua importância?
18. O que entendes por profundidade? Que ação individual ofensiva utilizarias para cumprir com este princípio? (ex: condução de bola? Passe curto? Passe longo?)  
Justifica.

19. Qual a importância da antecipação nos JDC? Em que contexto a utilizarias? (Defensivamente ou ofensivamente?) Justifica.

## **VOLEIBOL**

20. Qual o jogador que prioritariamente deve efetuar o 2º toque para distribuir o jogo?
21. Para que serve a posição base dinâmica fundamental no Voleibol?
22. Qual a importância da realização dos três toques no jogo de Voleibol?
23. Explica quando deve ser usada a ação de bloco e porquê?

## **CONDIÇÃO FÍSICA**

24. Tendo em conta o trabalho da condição física, identifica e define duas capacidades motoras à escolha, trabalhadas nas aulas dando um exemplo de 2 exercícios para melhorares essas capacidades que poderias realizar em tua casa.
25. Indica 3 benefícios para a saúde, originados pela prática regular da atividade física.

## **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

- 1 - Aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas;
- 2 - Clareza e objetividade das respostas;
- 3 - Expressão Oral.

### **OBS:**

A prova oral de avaliação cognitiva será classificada através de um indicador quantitativo, que pode ser seguido de menção qualitativa, de acordo com a seguinte tabela:

0 – 4,4	Muito fraco
4,5 – 9,4	Insuficiente
9,5 – 13,4	Suficiente
13,5 – 17,4	Bom
17,5 – 20	Muito bom

## **APÊNDICE K – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 2º E 3º PERÍODOS – DOMÍNIO COGNITIVO**

### **Trabalhos teórico-práticos grupais específicos c/ apresentação oral:**

**Grupo 1** – Breve apresentação dos conceitos de Ginástica Acrobática abordados e da sua importância + apresentação da coreografia geral – necessário trazer música ou enviar para a professora com duração de 2' de apresentação. 6 figuras + elementos de ligação.

**Grupo 2** – Planejamento de um evento para uma manhã e o que é preciso ter em conta) – objetivos, recursos, divulgação, local da atividade, etc).

**Grupo 3** – Plano de exercícios para a turma ligados à aptidão física (Este programa de exercícios deve englobar o trabalho de força inferior, média e superior) – Cada aluno deve apresentar 2 exercícios à turma que poderão fazer em casa, na sala, no quarto, etc, diferentes daqueles já executados durante as aulas). 5' para o grupo apresentar os 6 exercícios.

**Grupo 4** – Plano de exercícios para a turma ligados à aptidão física (Este programa de exercícios deve englobar o trabalho de velocidade – Cada aluno deve apresentar 1 exercício de velocidade para cada modalidade: Tênis; Basquetebol e Voleibol – (ver os diferentes tipos de velocidade (de reação, de execução, de aceleração, máxima), compreender o conceito e aplicá-los numa situação prática dessas matérias) – Cada aluno apresenta o exercício de cada modalidade. 5'

**Grupo 5** – Plano de exercícios para a turma ligados à aptidão física (Este programa de exercícios deve englobar o trabalho de flexibilidade e alongamentos quer dinâmicos, quer estáticos – Cada aluno deve apresentar 2 exercícios de trabalho de flexibilidade, explicar a sua importância no contexto da EF e mostrar em que parte da aula devem ser utilizados os alongamentos dinâmicos e os estáticos e explicar porquê). Trazer um vídeo apelativo sobre o trabalho de flexibilidade a sua importância no decorrer da vida (ou um esquema).

**Grupo 6** – Plano de exercícios para a turma ligados à aptidão física (Este programa de exercícios deve englobar o trabalho de resistência – pesquisar o conceito de resistência na nossa área, importância desse conceito no organismo do indivíduo, exemplo de 3 atividades que potencializem o desenvolvimento da resistência e explicar porquê (cada aluno explica uma atividade – exemplo – atletismo – corridas de fundo – explicar; - futebol – prolongamento de um jogo, maratona, etc).

**Trabalho prático grupal geral:**

- Plano de aquecimento elaborado pelos alunos (2 a 2) e realizado nas aulas.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

- 1 - Aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas;
- 2 - Clareza e objetividade das respostas;
- 3 - Expressão Oral.

0 – 4,4	Muito fraco
4,5 – 9,4	Insuficiente
9,5 – 13,4	Suficiente
13,5 – 17,4	Bom
17,5 – 20	Muito bom

**APÊNDICE L – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO NO PROCESSO DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS**

OBSERVADORA: PROF. ESTAGIÁRIA INÊS FERNANDES		OBSERVADO: PROF. ESTAGIÁRIO CLÁUDIO CAIRES		
<b>PERÍODO: 1º</b>		<b>INSTALAÇÃO: PAVILHÃO</b>		
<b>ANO: 10º</b>	<b>TURMA: 24</b>	<b>DATA: 04-12-13</b>	<b>HORA: 10h00-11h30</b>	<b>DURAÇÃO: 90'</b>
<b>MATÉRIAS: DANÇA/GINÁSTICA DE SOLO</b>			<b>OBS Nº: 4</b>	
COMPORTAMENTO DO PROFESSOR		OBSERVAÇÕES		
<b>APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDOS</b>	↘ Colocação do Professor e do Grupo	Boa colocação do professor perante a turma, mantendo o controlo visual sobre a mesma.		
	↘ Momentos de Apresentação	Nesta aula, surgiu uma tarefa nova e interessante que deixou os alunos bastante predispostos para a realização das atividades seguintes. O professor conseguiu, no geral,		
	↘ Métodos de Apresentação	captar a atenção dos alunos nos diversos momentos de apresentação dos conteúdos da aula pela forma verbal. Houve verificação da compreensão durante as atividades, através de		
	↘ Verificação da Compreensão	questões direcionadas a um aluno em específico.		
<b>ORGANIZAÇÃO/GESTÃO DA AULA</b>	↘ Regras de funcionamento da aula	Na última aula, os alunos tinham escolhido os grupos para trabalhar a coreografia de		
	↘ Planificação do tempo	dança. Os episódios de organização foram curtos, comparativamente com a aula anterior		
	↘ Episódios de organização	de dança e ginástica e o professor procurou alterar o planeamento que tinha realizado para		
	↘ Tempo de Empenhamento Motor	aumentar o tempo disponível para a prática. Neste sentido, 2 grupos trabalhavam a		
	↘ Comportamentos Desviantes	coreografia de dança e os outros 3 executavam os elementos por estações, na ginástica de		
	↘ Condições de Segurança	solo.		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Feedback</li> <li>➤ Clima/Afetividade</li> </ul>	<p>O facto de as duas matérias de ensino terem sido abordadas em simultâneo possibilitou um aumento do tempo de empenhamento motor, comparativamente com o método da aula anterior. Neste caso, os alunos não se sentiram tão observados e apresentaram maiores índices de concentração na tarefa, no caso da dança. Por haver um maior número de estações apelou a um maior sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos quando o professor está a dar feedback a outros grupos. Nestas alturas, os comportamentos desviantes aumentaram significativamente.</p> <p>As condições de segurança foram asseguradas e o feedback era mais vezes direccionado a um aluno específico para correção de elementos gímnicos.</p>
<b>SOLICITAÇÃO DE COMPORTAMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intencionalidade da tarefa proposta</li> <li>➤ Alcance do objetivo do exercício</li> <li>➤ Constrangimentos verificados</li> </ul>	<p>Na ginástica de solo, houve maior preocupação em individualizar o ensino pelas dificuldades sentidas na última aula.</p> <p>O professor compreendeu quais as componentes críticas que eram importantes induzir nos alunos para cada elemento abordado, realizando progressões pedagógicas para os alunos de nível introdutório (particularmente os alunos que não tinham realizado qualquer elemento gímnico na última aula). Para além disso, utilizou os alunos proficientes nesta matéria de ensino para ajudar os colegas nos elementos de maior dificuldade.</p> <p>Outra estratégia pensada seria a de, ao mesmo tempo, solicitar a este aluno (de nível avançado) que verificasse quais os principais erros que impediam o seu colega de realizar corretamente o elemento ou ainda, demonstrar, várias vezes, a colocação correta do corpo, possibilitando um suporte visual para os alunos não proficientes e por outro lado, contribuindo para a evolução do aluno proficiente pelo método de repetição sucessiva de elemento específico.</p>

## APÊNDICE M - PANFLETO DA AICE



### ATIVIDADE FÍSICA Um *remédio* para toda a família

Toda a Atividade Física (AF) pode ser mantida ao alcance de crianças, jovens, adultos e idosos. O seu 'princípio ativo' consiste em qualquer movimento corporal que se realize em virtude da contração muscular, levando a um gasto energético acima do basal.

A adoção moderada e acumulada de AF é indicada para a obtenção de uma melhoria da qualidade de vida e da prevenção das doenças comuns ocasionadas pelo sedentarismo.

A prática de AF acarreta efeitos positivos para o estado de Saúde e Bem-Estar das Famílias.

Combate a hipertensão e a diabetes; aumenta a autoestima e diminui a incidência de quadros depressivos; reduz o isolamento social e os problemas relacionados com o stress. Em

crianças e adolescentes, verifica-se um aumento de responsabilidade e frequência às aulas, redução de distúrbios comportamentais, diminuição do uso de drogas e uma considerável melhoria nas relações com os Pais.

A AF deve ser adotada em função do aconselhamento de um técnico da área da Educação Física e Desporto, sem prejuízo de indagar o seu médico de família sobre eventuais restrições.

A AF é um "*remédio*" para toda a Família, para toda a Vida! Seja Ativo! A sua Saúde agradece!

(Adaptado de 'Movitol', editado pelo Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira, sd).

### A ESCOLA E A FAMÍLIA

"A Escola e a Família" é o tema integrador do Projeto Educativo da Escola Secundária Francisco Franco para o ano letivo 2013/14.

Aproximar a Escola à Família dos seus Alunos é o propósito desta nossa iniciativa. Pretendemos disponibilizar informação útil para a adoção de comportamentos saudáveis em toda a Família, designadamente aqueles que se relacionam com a importância da Atividade Física (AF).

No que se reporta aos Alunos, a Educação Física assume um papel de grande importância, constituindo em muitos casos a única oportunidade de realização de AF, Exercício e Desporto.

Além dos conhecimentos que ganham sobre as diversas modalidades, os Alunos devem obter ganhos em Aptidão Física e, sobretudo, conquistar competências úteis e duradouras que os transformem em Cidadãos Ativos.

Um Cidadão Ativo é, potencialmente, um Cidadão menos dependente dos cuidados de saúde, daí resultando, além dos ganhos pessoais em bem-estar, uma considerável poupança nos gastos da administração pública.

O desafio que a todos deixamos é o da realização de AF em Família, conjugando a formação obtida pelos Alunos na Escola com as indicações que os Profissionais de Educação Física e Desporto disponibilizam a todos quantos reconhecem as vantagens de uma Vida Ativa.

Da nossa parte, proporcionamos, com este documento, um conjunto de informações úteis para que possa aderir a programas de AF, Exercício e Desporto.

Mexa-se, pela sua Saúde!



### ESCOLA FAMÍLIA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

- uma relação indispensável



## ADVERTÊNCIA

Este documento é pessoal e os dados para ele apurados e devidamente registrados são válidos apenas para o seu titular. Tenha em consideração que se tratam de dados de natureza provisória, pois carecem sempre de confirmação especializada; são ainda simples indicadores para auxiliar o processo de adesão e/ou manutenção em programas de prática regular de Atividade Física, Exercício e Desporto.



## DADOS INDIVIDUAIS

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_



*“A escola, ferramenta de sensibilização da saúde nas famílias”*

VALORES REGISTRADOS EM \_\_\_/\_\_\_/2014, E VALORES DE REFERÊNCIA

ÍNDICE DE MASSA CORPORAL		
PESO	ALTURA	IMC
Baixo Peso		<18,5
Peso Normal		18,6-24,9
Excesso de Peso		25,0-29,9
Obesidade Grau 1		30,0-34,9
Obesidade Grau 2		35,0-39,9
Obesidade Grau 3		>40

GLICÊMIA	
MEDICÃO	
Recomendado	60-99
Elevado	100-139
Diabetes	>140

PRESSÃO ARTERIAL	SISTÓLICA	DIASTÓLICA
Medição		
Normal	<120	<80
Pré Hipertensão	120-139	80-89
Hipertensão Estádio 1	140-159	90-99
Hipertensão Estádio 2	≥160	≥100

Massa Gorda		%
Medição		
Homem	Mulher	
< 10%	< 10%	Normal
10% - 20%	20% - 30%	Normal
20% - 25%	30% - 35%	Corposento
25% - 30%	35% - 40%	Obeso
> 30%	> 40%	Muito Obeso

**NOTA IMPORTANTE:** cada ser humano possui características próprias e os resultados deste tipo de testes são algo subjetivos. Não encare os resultados como determinantes do seu estado de Saúde. Mostre estes resultados ao seu médico, na próxima consulta.

## APÊNDICE N – FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO			
Nome _____			
Nº do aluno _____ Turma _____ Ano _____ Data de nascimento ____/____/____			
Idade _____ Sexo _____ Altura _____ B.I./C.C. _____			
Nacionalidade _____ Naturalidade _____			
Agregado Familiar (Nº elementos) _____ Nº irmãos _____			
Correio Eletrónico _____ Nº Telemóvel _____			
Morada _____ Código Postal _____			
Enc. Educação: Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Outro _____ Telf do EE _____			
FILIAÇÃO			
Pai: _____ Profissão: _____			
Habilitações: _____ Empregado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Outro: _____			
Mãe: _____ Profissão: _____			
Habilitações: _____ Empregado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Outro: _____			
EXPERIENCIA DESPORTIVA			
1. Já praticaste desporto federado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quais? 1. _____; 2. _____			
Outros: _____			
2. Durante quanto tempo? 1. _____; 2. _____ Outros: _____			
3. Atualmente praticas desporto federado? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual? _____ Quantas vezes por semana? _____			
4. No ano anterior participaste no Desporto Escolar? _____ Em que Modalidade? _____			
5. Coloca por ordem de preferência as modalidades que mais gostas e que menos gostas			
Gosto	Não gosto		
1	1		
2	2		
3	3		
6. Modalidades que já abordaste nas aulas de Educação Física (marca com um x):			
Ginástica <input type="checkbox"/>	Ténis <input type="checkbox"/>	Campeonato <input type="checkbox"/>	Golfe <input type="checkbox"/>
Atletismo <input type="checkbox"/>	Ténis de Mesa <input type="checkbox"/>	Patinagem <input type="checkbox"/>	Orientação <input type="checkbox"/>
Natação <input type="checkbox"/>	Badminton <input type="checkbox"/>	Dança <input type="checkbox"/>	Basquetebol <input type="checkbox"/>
Judo <input type="checkbox"/>	Aeróbica <input type="checkbox"/>	Voleibol <input type="checkbox"/>	Futebol <input type="checkbox"/>
Corfebol <input type="checkbox"/>		Hóquei <input type="checkbox"/>	Rugby <input type="checkbox"/>
		Basebol <input type="checkbox"/>	

Outras: \_\_\_\_\_

**SAUDE**

1. Há alguma doença hereditária na tua família? Sim  Não  Se sim, qual? \_\_\_\_\_

2. Ouves bem? \_\_\_\_\_ Vês bem? \_\_\_\_\_ Tens cáries dentárias? \_\_\_\_\_

3. Fazes exame médico uma vez por ano? \_\_\_\_\_ Possuis alguma doença? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

4. Tomas algum medicamento frequentemente? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

5. Tomas pequeno-almoço antes de sair de casa? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

6. Dormes em média quantas horas por dia? \_\_\_\_\_ Fumas ou já fumaste? \_\_\_\_\_

7. Já experimentaste bebidas alcoólicas? \_\_\_\_\_ Já experimentaste algum tipo de drogas? \_\_\_\_\_

8. A tua participação nas aulas de Educação Física é limitada? Sim  Não

Se sim, de que forma e em que modalidade (s)? \_\_\_\_\_

**VIDA ESCOLAR**

1. Como te deslocas no percurso casa-escola? \_\_\_\_\_

2. Como te deslocas no percurso escola-casa? \_\_\_\_\_

3. Qual o tempo que demora o percurso entre a tua casa e a escola? (assinala com x, apenas uma opção)

Até 15min .....

Entre 16 a 30 min .....

Entre 31 a 60 min .....

+ de 60min .....

4. Qual a escola que frequentaste no ano letivo anterior (2012-2013)? \_\_\_\_\_

5. Já reprovaste algum ano escolar? Não  Sim  Se sim, qual (ais) ano (s): \_\_\_\_\_

6. Gostas da tua turma? Sim  Não

Se não, porquê?

Turma muito grande .....

Há conflitos entre colegas .....

Há falta de ajuda dos colegas .....

Há indisciplina na turma .....

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

7. Entre os teus colegas de turma elega aquele (s) que escolherias para (indica no máximo 2 colegas):

Estudar: - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Café/cinema/praias/etc.: - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Para parceiro em Educação Física: - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

HABITOS DE ESTUDO	
1. Quanto tempo dedicas ao estudo? Não estudo. <input type="checkbox"/> Até 1h por semana <input type="checkbox"/> Entre 1h a 4h por semana <input type="checkbox"/> Entre 5h a 8h por semana <input type="checkbox"/> Mais do que 8h por semana <input type="checkbox"/>	
2. Quando estudas? Apenas durante a semana <input type="checkbox"/> Apenas no fim de semana <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Durante a semana e no fim de semana	
3. Como preferes estudar? Sozinho <input type="checkbox"/> Com um (a) colega <input type="checkbox"/> Em Grupo <input type="checkbox"/>	
4. Onde estudas? Escola <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Se outro, onde? _____	
5. Em que altura do dia estudas? De manhã <input type="checkbox"/> À tarde <input type="checkbox"/> À noite <input type="checkbox"/>	
6. Quais os meios que utilizas para te auxiliarem nos estudos? Livros escolares <input type="checkbox"/> Manuais de preparação para exames <input type="checkbox"/> Apontamentos das aulas <input type="checkbox"/> Pesquisas na internet <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual (ais) _____	
7. Tens computador em casa? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Se sim, com ligação à internet..... <input type="checkbox"/> sem ligação à internet ..... <input type="checkbox"/>	
8. De que forma utilizas a internet? (1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Algumas vezes; 4 - Muitas vezes)	
Acesso ao correio eletrónico (e-mail) .....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Pesquisas/estudo .....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Acesso às redes sociais .....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Lazer/Jogos .....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
9. Quando terminares o 12º, pretendes: (assinala com x apenas uma opção)	
Ingressar no Ensino Superior <input type="checkbox"/> Curso: _____	
Ingressar no Ensino Técnico Profissional <input type="checkbox"/> Curso: _____	
Entrar no mercado de trabalho <input type="checkbox"/>	
Não sei <input type="checkbox"/>	
10. Que profissão gostarias de vir a exercer? _____	
11. Os teus pais/encarregado de educação incentivam-te a prosseguir os estudos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

#### Questionário

1. Costumas realizar exercício físico fora do contexto da Educação Física, Desporto Escolar e do Desporto Federado? Sim  Não  Se sim, indica que tipo de exercício? \_\_\_\_\_
2. Sem contabilizar as aulas de Educação Física, quanto tempo, em média, realizas exercício físico por semana? Até 1 hora  Entre 1h01 minuto e 2 horas  Entre 2h01 minuto e 3 horas  + do que 3 horas
3. Após concluíres o secundário pretendes continuar a realizar atividade física de forma regular? Sim  Não
4. Enumera três atividades desportivas extracurriculares que gostarias de experimentar ou repetir caso já tenhas realizado: \_\_\_\_\_
5. Qual foi a tua nota final na disciplina de Educação Física no ano transato? Consideras justa? Justifica.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE O – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA ANCP-I



### Núcleo de Estágio de Educação Física

#### AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

**MÓDULO I** - Compreender a problemática da heterogeneidade da prestação motora para elevar o nível de intervenção profissional

**MÓDULO II** - Estratégias de intervenção para responder à problemática da heterogeneidade: análise por modalidades - o futebol e o judo

#### PRELETORES

Prof. Estagiária M<sup>ª</sup> Inês Fernandes

Prof. Estagiário Cláudio Caires



**27 de fevereiro de 2014**

**Local:** Sala de Sessões da ESFF

**Hora:** 13:30 – 15h00

# APÊNDICE P – POSTER DA ANCP-I

**COMPREENDER A PROBLEMÁTICA DA HETEROGENEIDADE DA PRESTAÇÃO MOTORA PARA ELEVAR O NÍVEL DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL**

137 João Almeida<sup>1</sup>, Cláudia Carval<sup>2</sup>, Daniela Rodrigues<sup>3</sup>, João Luís<sup>4</sup>  
<sup>1</sup>Universidade do Algarve, <sup>2</sup>Escola Secundária de Faro, <sup>3</sup>Escola Secundária de Faro, <sup>4</sup>Escola Secundária de Faro

### INTRODUÇÃO

A heterogeneidade da prestação motora resulta de múltiplos fatores, sendo a heterogeneidade da prestação motora (E.P.) considerada uma condição normal da aprendizagem. Fundamentos metodológicos, afetar e uma mesma tarefa em diferentes níveis de aprendizagem, de preparação atitudes e atitudes, melhorando a aprendizagem.

### OBJETIVOS

- 1) Analisar a heterogeneidade da prestação motora e a aprendizagem;
- 2) Definir as causas e consequências da heterogeneidade da prestação motora;
- 3) Propor estratégias gerais e específicas para a heterogeneidade.

### ENTENDENDO A ESCOLA HETEROGÊNEA

A heterogeneidade da prestação motora ocorre em qualquer situação de aprendizagem. Tem lugar numa escola, sempre, e a heterogeneidade é sempre presente.

### ¿ QUE A CARACTERIZA?

A heterogeneidade da prestação motora resulta de múltiplos fatores, sendo a heterogeneidade da prestação motora (E.P.) considerada uma condição normal da aprendizagem. Fundamentos metodológicos, afetar e uma mesma tarefa em diferentes níveis de aprendizagem, de preparação atitudes e atitudes, melhorando a aprendizagem.

### CAUSAS?

Resistência individual, Transformação profunda, Resistência de grupo.

### CONSEQUÊNCIAS?

Resistência de grupo, Resistência individual.

### DIAGNOSTICANDO A HETEROGENEIDADE EM EF

Quando se analisa a prestação motora numa turma de aprendizagem, presunções resultam de elementos que permitem definir estratégias, sendo estas:

- 1) Caracterização da prestação motora;
- 2) Identificação de grupos heterogêneos ou homogêneos;
- 3) Identificação da heterogeneidade da prestação motora numa turma de aprendizagem, no que se refere aos aspectos da aprendizagem (E.P.).

Comportamentos de Dilema, Perfil de Aprendizagem, Heterogeneidade.

### CAUSAS DA HETEROGENEIDADE NOS D.C.P?

Diferença de funções cerebrais, Desprezo/Desvalorização.

### PRESTAÇÃO MOTORA

Heterogeneidade da prestação motora, Capacidade de aprendizagem motora, Capacidade de adaptação a novas situações, Diferença de aprendizagem, Diferença de aprendizagem.

### CONSEQUÊNCIAS DA HETEROGENEIDADE EM EF

A heterogeneidade da prestação motora resulta de múltiplos fatores, sendo a heterogeneidade da prestação motora (E.P.) considerada uma condição normal da aprendizagem. Fundamentos metodológicos, afetar e uma mesma tarefa em diferentes níveis de aprendizagem, de preparação atitudes e atitudes, melhorando a aprendizagem.

Grupos de aprendizagem, Grupos de aprendizagem, Grupos de aprendizagem, Grupos de aprendizagem.

### E ESTRATÉGIAS DE RESPOSTA

“Diferença” de aprendizagem e heterogeneidade, Perfil de aprendizagem e heterogeneidade, Perfil de aprendizagem e heterogeneidade.

### PRINCIPAIS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

1) Heterogeneidade da prestação motora (E.P.) considerada uma condição normal da aprendizagem. Fundamentos metodológicos, afetar e uma mesma tarefa em diferentes níveis de aprendizagem, de preparação atitudes e atitudes, melhorando a aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A heterogeneidade da prestação motora resulta de múltiplos fatores, sendo a heterogeneidade da prestação motora (E.P.) considerada uma condição normal da aprendizagem. Fundamentos metodológicos, afetar e uma mesma tarefa em diferentes níveis de aprendizagem, de preparação atitudes e atitudes, melhorando a aprendizagem.

## APÊNDICE Q – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA ANCP-C

ações científico-pedagógicas coletivas

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

# “PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DA TEORIA À PRÁTICA”

3 e 10 de maio 2014 / UMa - CAMPUS da PENTEADA

SALA DO SENADO – Piso -2 9h00 -18h30

### 3 Conferências

Conferência 1: “O PNEF – instrumento facilitador ou inibidor da rotura no processo pedagógico?”

Conferência 2: “Matérias Alternativas ou Atitudes Alternativas?”

Conferência 3: “Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida”

### 5 Módulos

Módulo 1: Opções Metodológicas – Da Teoria à Prática

Módulo 2: O PNEF e a Heterogeneidade da Prestação Motora dos Alunos – Que Respostas, Que Soluções?

Módulo 3: Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem

Módulo 4: Matérias Nucleares e Alternativas: que potencialidades? Dança e Esgrima da teoria à prática

Módulo 5: Ginástica Escolar: Da Teoria à Prática

### 25 Preletores

• Álvaro Noite	• Cláudio Vieira	• Lisa Gonçalves
• Ana Luísa Correia	• Elvio Abreu	• Manuela Vieira
• António Cunha	• Elvio Gouveia	• Márcia Martins
• Armando Carreira	• Gonçalo Marques	• Marlene Silva
• Carolina Miguel	• Helder Lopes	• Miguel Vieira
• Catarina Abreu	• Inês Fernandes	• Ricardo Alves
• Catarina Freitas	• Iolanda Gomes	• Roberto Sardinha
• Cláudio Aires	• Liliana Félix	• Vidal Freitas
		• Viriato Timóteo

ACÇÃO VALIDADA PELA SRERH EM 16H

INSCRIÇÕES ATÉ 30 DE ABRIL <http://tinyurl.com/educacao-fisica-uma-2014>



## APÊNDICE R – APRESENTAÇÃO DA ANCP-C

**AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA**



Mestrado em Ensino de Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

“PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA –  
DA TEORIA À PRÁTICA”

**O PNEF E A HETEROGENEIDADE DA PRESTAÇÃO MOTORA  
DOS ALUNOS – QUE RESPOSTAS, QUE SOLUÇÕES?**

• Funchal, 3 de maio de 2014 Cláudio Caires, M<sup>te</sup> Inês Fernandes

**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

**HETEROGENEIDADE?**

1- NÃO UNIFORMIDADE;  
2- PARTES DISTINTAS;

Com expressão no indivíduo:

- a) CONVIVÊNCIA DE IDEIAS MÚLTIPLAS;
- b) DIFERENTES CAPACIDADES;
- c) VARIEDADE – NÍVEIS E RITMOS DE APRENDIZAGEM.

**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

**ORIGEM**

POLÍTICA/  
IDEOLÓGICA

Biológica Cultural

SOCIOECONÓMICA

**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

 **Perrenoud**

“É absurdo ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes.”



# Perrenoud

"Essa constatação fundamenta-se no pressuposto de que a indiferença da escola às desigualdades sociais dos alunos transforma essas desigualdades em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar."

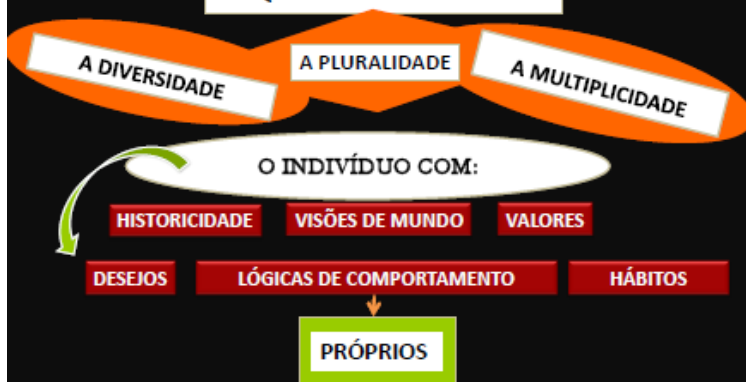


# Vygotsky

"Admitir a heterogeneidade como uma característica não é o mesmo que lidar com ela na prática (...)"

## A ESCOLA HETEROGÊNEA

### O QUE A CARACTERIZA?



## A ESCOLA HETEROGÊNEA

"A ideia de escola heterogênea atual pressupõe a **SUCESSO** utilização do ensino, quer **SUCESSO** ação, quer no direito ao sucesso da mesma."

(Roldão, 2008 cit. por Gonçalves & Trindade, p.2066)

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

### A ESCOLA HETEROGÊNEA É UMA CONQUISTA CIVILIZACIONAL

#### CAUSAS?

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

MASSIFICAÇÃO DO ENSINO

TRANSFORMAÇÕES PROFUNDAS

SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS:

- HETEROGÊNEAS;
- MULTICULTURAIS;
- GLOBALIZADAS.

ESCOLA ABERTA À DIVERSIDADE E PLURALIDADE

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

### A ESCOLA HETEROGÊNEA

#### CONSEQUÊNCIAS?



"Cuando hablamos de heterogeneidad de los agrupamientos de alumnos siempre nos referimos a procesos cognitivos (...) Lo único que quería decir es que el profesor tenía que aceptar esa heterogeneidad y, en consecuencia, programar estrategias didácticas individualizadas"

(García, 1989)

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

Como surgiu a problemática da heterogeneidade em E.F

#### ANTES

Destinatários:

COLEGAS DE CURSO

Atividades:

Grupo de 'alunos' sem grandes dificuldades ao nível da prestação motora.

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

#### AGORA

Destinatários:

'ALUNOS REAIS'

Atividades:

Acentuadas diferenças ao nível do desempenho motor.



“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

A manifestação da heterogeneidade da prestação motora surgiu de forma mais evidente nos conteúdos de ensino de modalidades coletivas.

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

### PRINCIPAL DIFICULDADE A INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

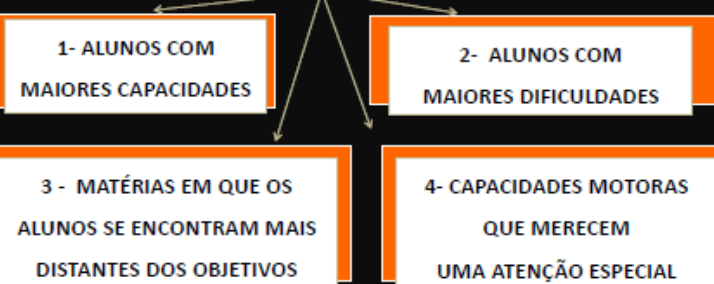
Essa interação é comprometida no fosso entre:

- os alunos que não são capazes de manter uma relação consistente com o objeto de jogo;
- os restantes que já resolveram os aspetos principais dessa relação.

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

Diagnosticando a heterogeneidade da prestação motora dos alunos

#### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA IDENTIFICA:



PNEF (2001, p. 32)

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

“Ser um profissional reflexivo implica

- a capacidade de ver a prática como espaço de reflexão crítica,
- problematizando a realidade pedagógica,
- bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente os caminhos da sua ação,
- de modo a resolver os conflitos,
- construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional.”

(Gonçalves & Trindade, p.2064)

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

## Metodologia de atuação

1. Perceber os fenómenos
2. Saber como atuar sobre esses fenómenos
3. Definir os meios disponíveis
4. Montar estratégias de atuação
5. Desenvolver as estratégias consideradas mais ajustadas
6. Controlar a evolução da aplicação destas estratégias

(Almada et al., pp. 113-114)

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

## ATRAVÉS DA AVALIAÇÃO INICIAL PRETENDE-SE:

- 1- RECOLHER ELEMENTOS QUE PERMITAM DEFINIR ESTRATÉGIAS CONDUCENTES:
  - a) À PERSONALIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO;
  - b) À FORMAÇÃO DE GRUPOS HETEROGÉNEOS E/OU HOMOGÉNEOS.

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

NAS TURMAS DE LECIONAÇÃO, A MANIFESTAÇÃO DA HETEROGENEIDADE FOI MAIS EVIDENTE NO GRUPO TAXONÓMICO DOS DESPORTOS COLETIVOS

COOPERAÇÃO/OPOSIÇÃO

COMPORTAMENTOS DE DIÁLOGO

FORTE INTERAÇÃO

**CAUSAS?**

DIVISÃO DE FUNÇÕES ESPECÍFICAS

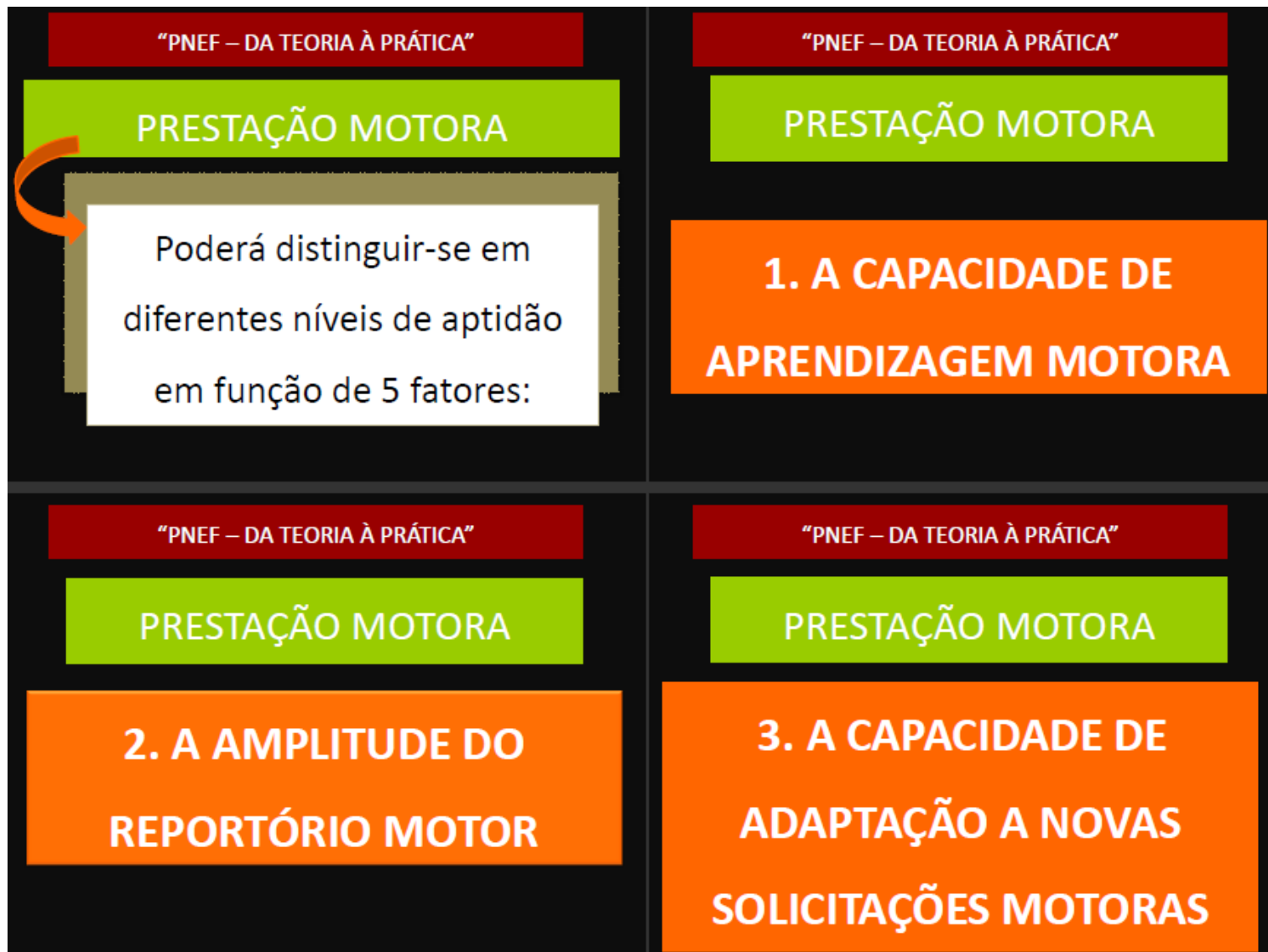


“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

## PRESTAÇÃO MOTORA

“Complexa interação entre as exigências físicas, motoras, perceptivas, sociais, emocionais e intelectuais que constituem a estrutura multifatorial da performance”

Maia e Vicente (1988 cit. por Rodrigues, 1995 p.6)



"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

PRESTAÇÃO MOTORA

4. O GRAU DE CORREÇÃO  
NA EXECUÇÃO DE  
HABILIDADES MOTORAS

"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

PRESTAÇÃO MOTORA

5. A CRIATIVIDADE  
DEMONSTRADA  
NA SUPERAÇÃO  
DAS DIFICULDADES

"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

Causas da Heterogeneidade em E.F

RELACIONADAS COM 3 FATORES:

A) FATORES BIOLÓGICOS



"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

B) FATORES  
SOCIOCULTURAIS



“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

C) EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS  
ANTERIORMENTE



“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

PNEF  
QUE RESPOSTAS, QUE SOLUÇÕES?

O conteúdo de cada uma das matérias encontra-se  
especificado em três níveis:

1- INTRODUTÓRIO

2- ELEMENTAR

3- AVANÇADO

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

PNEF - QUE RESPOSTAS, QUE SOLUÇÕES?

A ATIVIDADE FORMATIVA PROPORCIONADA AOS ALUNOS DEVE SER:

A) TÃO COLETIVA  
(DE CONJUNTO, INTERATIVA)  
QUANTO POSSÍVEL;

B) TÃO INDIVIDUALIZADA  
(OU DIFERENCIADA POR GRUPOS DE NÍVEL)  
QUANTO O NECESSÁRIO.

PNEF (2001, p.28)

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

PNEF - QUE RESPOSTAS, QUE SOLUÇÕES?

MANTER A  
HETEROGENEIDADE

POR GRUPOS  
HOMOGÊNEOS

“A CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS DEVE PERMITIR, PREFERENCIALMENTE,  
A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM NÍVEIS DE APTIDÃO DIFERENTES.  
NO ENTANTO, SEMPRE QUE NECESSÁRIO À EFICÁCIA DO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM, DEVE ASSEGURAR-SE A CONSTITUIÇÃO  
HOMOGÊNEA DE GRUPOS.”

PNEF (2001, p.30)

"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

PNEF - QUE RESPOSTAS, QUE SOLUÇÕES?

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

PNEF (2001, p.30)

"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

PNEF - QUE RESPOSTAS, QUE SOLUÇÕES?

COMPREENSÃO  
DO FENÓMENO

A TÍTULO DE EXEMPLO, PROCURÁMOS IDENTIFICAR RESPOSTAS DE 3 DOCENTES SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DE UMA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Caires & Fernandes, 2014

"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

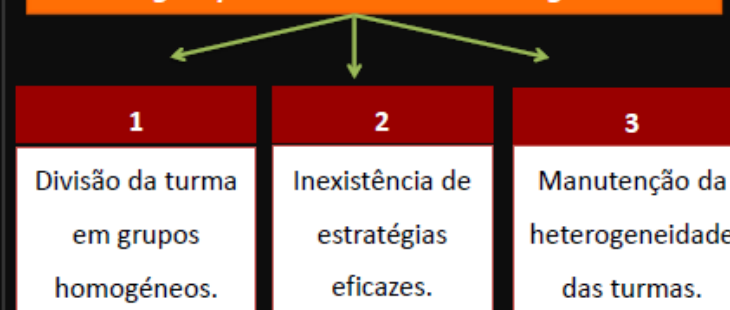
PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Os docentes têm opiniões distintas e lidam com a questão da heterogeneidade utilizando diferentes estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

Caires & Fernandes, 2014

"PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

*Estratégias para lidar com a heterogeneidade*



Caires & Fernandes, 2014

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

Personalização do Processo Pedagógico:

a) Potencialidades b) Limitações

1	2	3
a) Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem; b) Falta de material para um modelo personalizado de ensino.	a) Corresponder os conteúdos às necessidades do aluno; b) Falta de valores como a superação e a competição.	a) Aprendizagem mais consolidada e estruturada; a) Programação metodológica mais intensa.

Caires & Fernandes, 2014

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

EM SÍNTESE

- 1 dos 3 participantes considera a personalização do processo pedagógico um recurso eficiente para alcançar meios e fins de uma aprendizagem bem consolidada e estruturada através da formação de grupos homogêneos com ritmos e níveis de aprendizagem similares.

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

EM SÍNTESE

- Por outro lado, a manutenção da heterogeneidade foi vista como um fator positivo por 2 dos 3 participantes, reconhecendo-se que, em situações de exercício critério, os alunos com maior dificuldade de execução podem agrupar-se com os alunos proficientes, procurando que ambos evoluam em conjunto.

“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

COMPLEMENTO DO ESTUDO –  
EM BUSCA DE MAIS RESPOSTAS, DE OUTRAS SOLUÇÕES...



**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

**EM SÍNTESE, EM RELAÇÃO À ESCOLA:**

- Ambos reconhecem a heterogeneidade como uma característica da prestação motora dos alunos;
- Reconhecem ainda a necessidade de serem adotadas estratégias para lidar com a mesma;
- Nessas estratégias, apontam principalmente para a organização de atividades em torno de grupos de nível.

**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

**EM SÍNTESE, EM RELAÇÃO AO TREINO:**

- Ambos reconhecem que a heterogeneidade também está presente mas de forma mais esbatida;
- Referem que a heterogeneidade diminui à medida que se avança no escalão etário, pelo que as soluções nas fases iniciais de treino, devem ser distintas das fases mais evoluídas.

**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

**PRINCIPAIS  
TENDÊNCIAS PARA  
LIDAR COM A  
HETEROGENEIDADE**

**“GRAU ZERO”:  
NÃO A TER  
EM CONTA**

**“PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”**

**PRINCIPAIS  
TENDÊNCIAS PARA  
LIDAR COM A  
HETEROGENEIDADE**

**PERSONALIZAÇÃO  
DO PROCESSO  
PEDAGÓGICO**



## “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

O trabalho que se segue assenta no conceito de laboratório, apresentado por Almada et al., (2008), designadamente:

- “(...) o laboratório apresenta formas tão variadas como praticamente a infinidade dos problemas a que procuram dar respostas ou pelo menos fazer perguntas mais pertinentes.”

Almada et al., (p.90)

## “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

Afinal, ainda de acordo com os mesmos autores, temos que:

- “ (...) a melhor conceitualização que podemos ter de um laboratório, encarando na sua perspetiva funcional, é que um laboratório é afinal um “tira-teimas”.

Almada et al., (p.91)

## “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

VÍDEOS

## “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

### 1. GRUPOS HETEROGÉNEOS SEM CONSTRANGIMENTOS

JDC

- Alunos mais proficientes assumem as ações do jogo
- Alunos menos proficientes com fraco empenhamento motor

DC

- Atitude defensiva passiva de alguns alunos, especialmente os rapazes
- Empenhamento motor inconstante

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

### 2. GRUPOS HETEROGÊNEOS COM CONSTRANGIMENTOS

JDC	<ul style="list-style-type: none"><li>Alunos mais proficientes assumem as ações do jogo</li><li>Alunos menos proficientes com fraco empenhamento motor</li><li>Alunos menos proficientes comprometem a continuidade das ações</li></ul>
DC	<ul style="list-style-type: none"><li>Bom empenhamento motor</li><li>Tarefa acessível às capacidades de diferentes alunos</li><li>O aluno menos proficiente apresenta-se mais motivado para o exercício que o aluno mais proficiente</li></ul>

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

### 3. GRUPOS DE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

	<u>Grupo Proficiente</u>	<u>Grupo MENOS Proficiente</u>
JDC	<ul style="list-style-type: none"><li>Elevado empenhamento motor</li><li>Continuidade das ações</li><li>Maior êxito na tarefa</li><li>Alunos motivados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Elevado empenhamento motor</li><li>Ações descontinuadas</li><li>Maior êxito na tarefa</li><li>Alunos motivados</li></ul>
DC	<ul style="list-style-type: none"><li>Elevado empenhamento motor</li><li>Forte motivação dos alunos</li><li>Sentido de competição mais presente</li><li>Grau de superação mais evidenciado</li><li>Alunos predispostos para a tarefa</li></ul>	

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

### EM SÍNTESE

- Os resultados evidenciaram que é eficaz lidar com a heterogeneidade da prestação motora dos alunos recorrendo à diferenciação do processo de ensino-aprendizagem.
- Comparativamente à intervenção que não tem em conta essa heterogeneidade, tanto a adoção de constrangimentos como a de grupos de nível apresentam melhores resultados.

## "PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA"

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



HETEROGENEIDADE NAS ESCOLAS:  
REALIDADE INCONTORNÁVEL

FORMAS DE LIDAR COM ESSA SITUAÇÃO EM E.F?

1- TRABALHAR SOBRE A  
HETEROGENEIDADE ATRAVÉS  
DA IMPOSIÇÃO  
DE CONSTRANGIMENTOS  
E VARIANTES

2- TRABALHAR POR GRUPOS  
DE NÍVEL RESPEITANDO NÍVEIS  
DE PROFICIÊNCIA DISTINTOS.



### “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

- “Face às exigências de um saber renovado mas também de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade social e cultural e com as suas expectativas pessoais,
- a personalização do processo pedagógico pode construir uma resposta pertinente, não como uma forma estática de ensino mas como uma “modificação essencial das atitudes.”

(Astolfi, 1995 cit. por Duarte, 2004)

### “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

- “Ou seja, o que essa tendência pedagógica propõe é a abertura do professor às necessidades e características diferentes dos alunos e,
- consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondem a essa variedade,
- superando assim procedimentos normalizados com que, na rotina tradicional se pretende “ensinar todos como se fossem um só.”

(Astolfi, 1995 cit. por Duarte, 2004)

### “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”

- “Ora no início de uma rutura (leia-se Kuhn),
- as potencialidades são sempre escassas e as oposições sempre fortes que é um desbaratar de recursos por vezes inoportável.
- A mudança pode, assim, perder credibilidade, não por culpa própria mas por ser mal compreendida e deficientemente operacionalizada.”

(Almada et al., p.174)

### “PNEF – DA TEORIA À PRÁTICA”



### RECOMENDAÇÕES

- 1- Estudar de forma mais aprofundada:
  - a) a implicação dos conceitos da heterogeneidade em Educação Física;
  - b) As consequências de adoção de uma ou outra possibilidade de resposta.

# ANEXOS

---

## ANEXO A - NOTÍCIAS SOBRE A AICE

**Sábado**   **DIÁRIO de Notícias**

05.04.14 **ÚLTIMAS** Em destaque

### 'Francisco Franco' alerta para a importância da actividade física

Inês Fernandes e Cláudio Caires, professores estagiários de Educação Física na Escola Secundária de Francisco Franco, são as responsáveis pela iniciativa de promoção de actividade física que decorre hoje, a partir das 12 horas, na escola.

**Freitas do Amaral defende voto obrigatório**  
O fundador do CDS, Freitas do Amaral defendeu ontem a aplicação do "voto obrigatório" como forma de estimular a abstenção e até de estimular os jovens a participar na vida cívica e política portuguesa. "Se a abstenção cresce não seria de estabelecer o voto obrigatório, pela menos nas legislativas".

**Furgon quer explicações sobre empresas privadas em escolas**  
A Furgon pediu explicações ao Ministério da Educação sobre a presença de empresas privadas em escolas públicas para vender formação extracurricular em inglês, questionando se existem competências envolvidas e custos extra pela abertura das escolas ao fim de semana.

Para tanto, editaram um decalógico, no qual é possível, além de receber informação sobre a importância da Educação Física escolar, identificar um conjunto de ideias e princípios que devem orientar as famílias no momento da adesão ou inexistência em programas de actividade física regular.

Nesse folheto será ainda possível registar diversos indicadores de saúde, recolhidos pelos próprios professores estagiários e pelos alunos das suas turmas de prática lectiva. Devidamente ponderados, esses indicadores devem servir de base a perspectivar a necessidade da prática regular de actividade física enquanto factor de promoção do Bem-Estar e Saúde das famílias.

A actividade prolonga-se até às 18 horas de hoje, sendo retomada na próxima segunda-feira, entre as 9 e as 12 horas. Além do apoio da Comissão Executiva da Francisco Franco, a iniciativa conta com a colaboração da Associação de Mães de Desporto para Todos, e de empresas privadas.



Inês Fernandes e Cláudio Caires são os mentores de uma acção que começa hoje na escola



Actividade juntou professores, alunos e pais. FOTO JIARA SOUSA/ASPRESS

### 'Francisco Franco' combate sedentarismo

**RICARDO DUARTE FREITAS**  
rfreitas@dnoticias.pt

Mais de 2 mil pessoas, incluindo alunos, pais e professores da Escola Secundária de Francisco Franco participaram ontem numa actividade conjunta que visou promover a adopção de estilos de vida saudáveis, a prática do exercício físico e o combate do sedentarismo.

"Escola, Família, Actividade Física e Saúde - uma relação indispensável" foi organizada pelos professores estagiários Inês Fernandes e Cláudio Caires, do Núcleo de Educação Física 2013/14 e deu mote para a actividade física como "remédio para toda a família".

"Todos os alunos sabem que em muitos casos a disponibilidade que têm para a educação física e para o desporto resume-se às aulas de educação física e nós queremos também incentivar que essa prática acontecesse também fora do contexto escolar e seria muito bom que fosse em conjunto com as famílias", explica Inês Fernandes, consciente também do "elevado grau de sedentarismo" entre os jovens que dispensam cada vez mais tempo à frente do computador, ligados às novas tecnologias e às redes sociais.

Colocando a escola como ferramenta de sensibilização da saúde nas famílias, professores e alunos estiveram ontem à tarde a medir a massa corporal no organismo, peso, altura, índice de glicémia, pressão arterial e a juntar os dados num quadro de referência onde é possível comparar valores obtidos nos diferentes níveis. Todos levaram os resultados para casa com um propósito: mexer-se pela saúde, adoptar estilos de vida saudáveis e melhorar os padrões.

[www.dnoticias.pt](http://www.dnoticias.pt)  
PODE VER MAIS FOTOS DESTA ACTIVIDADE NO ESPAÇO MULTIMÉDIA DO DIÁRIO