

Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carina Patrícia Andrade Basílio

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2016

**Relatório do Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica e Secundária
Gonçalves Zarco**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carina Patrícia Andrade Basílio

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR
Ana José Aguiar Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Não seria possível realizar todo este processo sem deixar uma palavra de apreço a todas as pessoas que me apoiaram e permitiram a conclusão deste ciclo. Desta forma, deixo os meus sinceros agradecimentos a todos, consciente da importância que tiveram para a minha formação pessoal e profissional.

Ao Professor João Carvalho, pela disponibilidade e amabilidade durante todo o processo e por todos os momentos de partilha de experiências, transmitindo o seu gosto e respeito pela docência e pelos alunos.

À Professora Doutora Ana Rodrigues, pela dedicação, compreensão e atenção durante esta fase académica, certa que, mais do que uma orientadora, foi uma amiga, principalmente em situações difíceis.

À Marta Ascensão, por ser uma excelente colega mas, acima de tudo, uma verdadeira amiga, sempre pronta a perceber, debater e refletir as situações/problemas com que nos deparamos e pela sinceridade e prontidão em me apoiar nos bons e maus momentos.

À comunidade escolar da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pela receção, aceitação, respeito e colaboração no nosso trabalho, sobretudo por parte do Conselho Executivo, grupo disciplinar de Educação Física e funcionários da escola.

Aos alunos das turmas 5º1, 10º4, 12º1, 12º2, 12º3, por todos os momentos de partilha de aprendizagens, demonstrando respeito e carinho por mim e pela disciplina. As características únicas de cada um permitiram uma interação especial, que levarei para a vida.

A todos os colegas de Mestrado pelos momentos de partilha, apoio e reflexão na operacionalização de todas as atividades e, sobretudo, pelo companheirismo demonstrado durante toda esta caminhada.

Por fim, e de modo muito especial, a todos os meus familiares e amigos por me apoiarem e suportarem nesta fase da minha vida e por me fazerem perceber que tudo é possível, basta acreditarmos e lutarmos pelos nossos objetivos.

RESUMO

Este documento centra-se na realização do estágio pedagógico, no ano letivo 2015/2016, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e procura descrever, debater e refletir, de uma forma crítica, construtiva e sustentada, as atividades desenvolvidas. A variedade de situações e problemáticas associadas à prática educativa torna o processo profissional docente complexo, pela necessidade de gestão e operacionalização de um conjunto de atividades em prol da comunidade escolar e em particular do aluno. Neste contexto, no âmbito do estágio pedagógico foram desenvolvidas um conjunto de atividades: (i) prática letiva; (ii) atividades de natureza científico-pedagógica; (iii) atividades de integração no meio; e (iv) atividade de intervenção na comunidade escolar. As vivências profissionais e pessoais no âmbito do estágio pedagógico permitiram compreender as variáveis associadas à gestão do processo ensino-aprendizagem e efetivar tomadas de decisão coerentes. A partir do planeamento, análise e controlo dos processos pedagógicos nas diferentes abordagens foi possível desenvolvermos a capacidade de autonomia, cooperação, liderança, adaptação, reflexão crítica e respeito pelas características de cada indivíduo. Enquanto professores de Educação Física, através do domínio e aplicabilidade de diferentes métodos e estratégias de ensino, objetivamos o desenvolvimento integral do aluno para a sua transformação na atual sociedade, que se apresenta em constante mudança.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Processo Ensino-Aprendizagem, Aluno e Contexto Escolar

ABSTRACT

This document focuses on realization of teaching practice in school year 2015/2016, in Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco and seeks to describe, discuss and reflect activities from a critical, constructive and sustainable way. Variability of situations and problems associated with educational practice makes the professional teaching complex for management and operation of activities for school community and particularly student. In this context, teaching practice have been developed one set of activities: (i) teaching practice; (ii) scientific and pedagogical activities; (iii) integration activities in context; and (iv) intervention activity in school community. Professional and personal experiences in teaching practice allowed us to understand the variables associated with management of teaching-learning process and effect on decision making. Planning, analysis and control of educational processes in the different approaches was possible to develop the ability of autonomy, cooperation, leadership, adaptability, critical reflection and respect for the characteristics of each individual. While physical education teachers through field and applicability of different teaching methods and strategies, aimed to integral development of student to his transformation in present society, that in constant change.

Keywords: teaching practice, physical education, teaching-learning process, student, school context.

RESUMEN

Este documento se centra en la realización de la práctica docente en el curso escolar 2015/2016, en la Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco y trata de describir, analizar y reflexionar, de una manera crítica, constructiva y sostenible, las actividades. La variedad de situaciones y problemas asociados con la práctica educativa hace que el complejo de la enseñanza profesional, la necesidad de una gestión y el funcionamiento de un conjunto de actividades para la comunidad escolar y, en particular, el estudiante. En este contexto, e nel contexto de la práctica docente se han desarrollado una serie de actividades: (i) la práctica docente; (ii) las actividades científicas y pedagógicas; (iii) la actividad de integración media (iv) y actividad de intervención en la comunidad escolar. Experiencias profesionales y personales en la práctica de la enseñanza, nos permite entender las variables asociadas con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y efetur la toma de decisiones coherentes. Desde la planificación, análisis y control de los procesos educativos en los diferentes enfoques que era posible desarrollar la capacidad de autonomía, cooperación, lideear, adaptacion, reflexión crítica y el respeto por las características de cada individuo. Mientras que los maestros de educación física a través del campo y da aplicabilidad de los diversos métodos y estrategias de ensino, dirigidas a la formación integral del estudiante para su transformación en la sociedad actual, que se presenta en constante cambio.

Palabras clave: práctica docente, educación física, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiante, contexto escolar.

RESUMÉ

Ce document met l'accent sur la réalisation de la pratique de l'enseignement dans l'année scolaire 2015/2016, et Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco et cherche à décrire, discuter et réfléchir les activités de manière critique, constructive et durable. La variété des situations et des problèmes liés à la pratique éducative rend le complexe de l'enseignement professionnel, la nécessité d'une gestion et d'exploitation d'un ensemble d'activités pour la communauté scolaire et en particulier l'étudiant. Dans ce contexte, la pratique de l'enseignement ont été mis au point un ensemble d'activités: (i) pratique de l'enseignement; (ii) activités scientifiques et pédagogiques; (iii) activités d'intégration dans le milieu et (iv) l'activité d'intervention dans la communauté scolaire. Expériences professionnelles et personnelles dans la pratique de l'enseignement nous ont permis de comprendre les variables associées à la gestion du processus d'enseignement-apprentissage et effectuer la prise de décision cohérente. De la planification, l'analyse et le contrôle des processus éducatifs dans les différentes approches, il a été possible de développer la capacité d'autonomie, coopération, conduire, adaptabilité, réflexion critique et le respect des caractéristiques de chaque individu. Bien que les enseignants d'éducation physique à travers le champ et l'applicabilité des différentes méthodes et stratégies d'enseignement, visant au développement intégral de l'élève à sa transformation dans la société actuelle, qui ce en constante évolution.

Mots-clés: pratique de l'enseignement, l'éducation physique, processus d'enseignement-apprentissage, les enseignants, contexte scolaire.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
1. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	15
1.1. Expetativas do Estágio Pedagógico	15
2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	17
2.1. Caraterização da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	17
2.1.1. Breve Resenha Histórica	17
2.1.2. Missão e Objetivos	18
2.1.3. Orgânica	20
2.1.4. Infraestruturas e Recursos Humanos e Materiais	20
3. PRÁTICA LETIVA	23
3.1. Turmas Atribuídas	25
3.1.1. Turma: 5º1	26
3.1.2. Turma: 10º4	26
3.1.3. Turma: 12º3	27
3.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem	28
3.2.1. Planeamento Anual	29
3.2.2. Intervenção Pedagógica	40
3.2.3. Avaliação	49
3.3. Observação de Aulas	57
3.3.1. Enquadramento do Tema	57
3.3.2. Objetivos	58
3.3.3. Metodologia	59
3.3.4. Reflexão Crítica	61
3.3.5. Considerações Finais	63
4. AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	65
4.1. Ação Científico-Pedagógica Individual	65
4.1.1. Enquadramento do Tema	66

4.1.2. Objetivos.....	67
4.1.3. Metodologia.....	67
4.1.4. Dinamização	69
4.1.5. Reflexão Crítica.....	71
4.1.6. Considerações Finais	73
4.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva	74
4.2.1. Enquadramento do Tema.....	75
4.2.2. Objetivos.....	76
4.2.3. Metodologia.....	76
4.2.4. Dinamização	78
4.2.5. Reflexão Crítica.....	80
4.2.6. Considerações Finais	83
5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	85
5.1. Enquadramento do Tema.....	85
5.2. Objetivos.....	86
5.3. Metodologia.....	86
5.4. Dinamização	88
5.5. Reflexão Crítica.....	89
5.6. Considerações Finais	92
6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	93
6.1. Caracterização da Turma.....	93
6.1.1. Enquadramento do Tema.....	93
6.1.2. Objetivos.....	94
6.1.3. Metodologia.....	94
6.1.4. Reflexão Crítica.....	95
6.1.5. Considerações Finais	97
6.2. Ação de Extensão Curricular	99
6.2.1. Enquadramento do Tema.....	99

6.2.2. Objetivos.....	100
6.2.3. Metodologia.....	100
6.2.4. Dinamização	102
6.2.5. Reflexão Crítica.....	105
6.2.6. Considerações Finais	107
7. OUTRAS ATIVIDADES.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS	125

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Dados pessoais das turmas da prática letiva.	25
Quadro 2 - Critérios de avaliação definidos pela Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.	52
Quadro 3 - Estrutura do módulo II da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.	79
Quadro 4 - Resultados do questionário de satisfação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.	82
Quadro 5 - Tarefas realizadas pelos alunos e professores na Ação de Extensão Curricular.	103
Quadro 6 - Estrutura da Ação de Extensão Curricular.	104

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Planeamento Anual do 10 ^o 4	125
Anexo B - Planeamento Anual do 12 ^o 3	126
Anexo C - Ficha de avaliação diagnóstica dos Jogos Desportivos Coletivos.....	127
Anexo D - Índice da unidade didática do 12 ^o 3	128
Anexo E - Exemplo de um plano de aula do 12 ^o 3	130
Anexo F - Estrutura do instrumento de observação.....	132
Anexo G - Cartaz da Ação Científico Pedagógica Individual	133
Anexo H - Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva	134
Anexo I - Cartaz da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar	135
Anexo J - Cartaz da Ação de Extensão Curricular.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Ação de Extensão Curricular

AICE – Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

CEF – Cursos de Educação e Formação

CP – Cursos Profissionais

DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto

EB23EBC – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EF – Educação Física

EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar

EP – Estágio Pedagógico

ESFF – Escola Secundária de Francisco Franco

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleos de Estágio

NEEBSGZ – Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEE – Projeto Educativo de Escola

PL – Prática Letiva

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Desde o séc. XX que a Educação tem passado por tempos de transição, a partir de ideias e concepções de modernização para dar resposta às mudanças visíveis da sociedade (Ferreira, 2004). A procura por novas metodologias e pela valorização de orientações pedagógicas marcou o desenvolvimento do ensino em Portugal, sustentado pela emissão de legislação específica.

A partir do Decreto de Lei nº 46/86, respeitante à Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos perceber que o sistema educativo pretende dar resposta às necessidades dos indivíduos, no desenvolvimento pleno e integral do aluno, na formação de sujeitos livres, responsáveis, autónomos, solidários e capazes de refletir de forma crítica e criativa acerca do meio social em que estão inseridos e de se dedicarem para uma evolução progressiva.

Neste sentido, Simões (2014, p. 27) defende uma escola que procure o desenvolvimento harmonioso do aluno, facilitando “(...) a aquisição de conhecimentos e competências, mantendo presente que o conhecimento significativo implica a construção de processos de pensamento e atitudes favoráveis à aprendizagem, procurando utilizar metodologias coerentes com os objetivos definidos”.

Especificamente na disciplina de EF, a sua conceção e aplicação em contexto escolar tem levantado grandes dúvidas, sobretudo ao nível da sua relevância na transformação dos indivíduos, influenciada pelo modo de formação dos profissionais docentes desta área de estudo. Neste sentido,

“O desporto é um meio de transformação da pessoa. Ora essa transformação deve ter uma intencionalidade em função dos objetivos visados. Podemos, por exemplo, formar para desenvolver capacidades e competências que potenciem a autonomia, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, ou pelo contrário a dependência, a obediência cega, a reprodução de estereótipos” (Lopes, 2011, p. 67-68).

Com base na perspetiva anteriormente apresentada, torna-se fundamental que o processo educativo associado ao Estágio Pedagógico (EP) possibilite a formação do professor, através “(...) da relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores” (Borssoi, 2008, p. 2).

No caso particular da EF e segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p. 8), o professor deve responsabilizar-se por:

“(...) escolher os objectivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito”.

Na nossa perspetiva, o docente de EF tem também de ter a capacidade de motivar os alunos para a disciplina, fazendo-os compreender os fenómenos associados à organização e participação em atividades físicas e desportivas e, sobretudo para a importância da prática regular dessas atividades, na procura por estilos de vida saudáveis.

Pretende-se que sejam cumpridos os seguintes pressupostos com a formação do mestrado: (i) capacidade de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo, em contexto de novas situações e de resolução de problemas, no âmbito do sistema educativo; (ii) capacidade de aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos de informação, nos domínios da EF e do Desporto Escolar; (iii) responsabilidade social e de cidadania na orientação de atividades físico-desportivas, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde, assim como, o gosto pela prática regular de atividade física; (iv) capacidade de comunicar de uma forma clara e adequada, utilizando diversas formas de expressão em contexto específico; (v) sentido de aprendizagem e superação permanente, privilegiando a partilha da informação e assumindo comportamentos de solidariedade e de trabalho em equipa e (vi) desenvolver e aplicar competências específicas, através de um estágio de natureza profissional e produzir um relatório revelador de capacidade de investigação e originalidade.

Ao longo deste documento pretendemos caracterizar e realizar uma análise reflexiva e crítica da nossa atuação ao longo do EP, centrando a nossa atenção sobre as atividades contempladas no mesmo. Deste modo o presente documento encontra-se estruturado nas seguintes secções: (i) Prática Letiva; (ii) Ações de Natureza Científico-Pedagógica; (iii) Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar; (iv) Atividades de Integração no Meio e (v) Outras Atividades.

1. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Atualmente, o acesso ao conhecimento está facilitado pela variedade de procura e efetivação de fontes de informação. Com base nessa situação, a aquisição de conhecimentos tem de ser articulada de forma lógica e coerente com o nosso objeto de estudo, daí a necessidade de o professor ter de ser algo mais do que um mero transmissor de conhecimentos (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008, p. 66).

Mas para isso, o docente tem de conseguir dominar ferramentas que possibilitem:

“(...) compreender melhor, perceber (note-se que não é saber) quais as soluções que melhor se ajustam, apreender as dificuldades a enfrentar e como as ultrapassar, enfim ser capaz de ajudar (em busca de) decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do “saber estar” mais eficiente (Almada et al., 2008, p. 66).

Desta forma, é imprescindível “perceber os fenómenos, saber como atuar sobre esses fenómenos, definir os meios disponíveis, montar estratégias de atuação, desenvolver as estratégias consideradas mais adaptadas, controlar a evolução da aplicação destas estratégias” (Almada et al., 2008, p. 114). Assim, o objetivo central do EP passa pela compreensão da realidade escolar, no sentido de conseguir que o aluno perceba os desafios que vão surgindo, desenvolvendo uma capacidade crítica nas tomadas de decisão, através das experiências vividas em conjunto com uma globalidade de indivíduos (Borssoi, 2008).

Assim, o EP visa o professor estagiário conhecer, compreender, dominar e aplicar conhecimentos científicos no âmbito da disciplina de EF, de forma adequada e eficaz ao contexto educativo, com recurso à pesquisa, investigação e reflexão do processo ensino-aprendizagem (Universidade da Madeira, 2016).

Para além do mencionado anteriormente, a interação com o meio escolar permite, através de um conjunto de atividades, integrar o professor estagiário num estabelecimento escolar, para perceber o funcionamento, a organização e as metodologias aplicadas no mesmo. É, portanto, resultado deste primeiro contacto com o meio escolar, que foi possível uma troca de experiências e reflexão das práticas efetuadas (Borssoi, 2008).

1.1. Expetativas do Estágio Pedagógico

Resultado do processo de formação adquirido na fase final da Licenciatura em Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira (UMa), surgiu o interesse pela área da Educação associada

às Necessidades Educativas Especiais, através da experiência proporcionada pela Unidade Curricular de Prática de Estágio e daí a vontade para ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), com o intuito de adquirir um conjunto de conhecimentos e competências que auxiliem na concretização deste objetivo.

Quando tivemos conhecimento que iríamos integrar o núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (NEEBSGZ) ficamos com receio, pelos conhecimentos que tínhamos acerca da instituição e também pelas características da comunidade escolar referidas no Projeto Educativo de Escola (PEE) (PEE, 2014-2018), sobretudo pelos níveis de indisciplina e resultados académicos dos alunos, que poderiam condicionar diretamente a nossa atuação profissional. Na atribuição do ciclo e ano de escolaridade na prática letiva, por ser um processo contínuo ao longo do EP, apercebemo-nos que a reduzida diferença de idades e o facto de ser do género feminino poderiam afetar a postura perante os alunos.

Apesar dos fatores mencionados anteriormente, acreditamos na potencialidade da nossa área disciplinar na comunidade escolar, no sentido de contribuirmos para aumentar a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina, como também potenciarmos competências que permitam enquadrar os alunos na sociedade atual, tais como: capacidade de autonomia, criatividade, reflexão, e adaptação aos constrangimentos/problemas que possam surgir.

Por fim, só faz sentido integrarmos este processo pedagógico se o encararmos numa perspetiva de aquisição de conhecimentos e experiências para enriquecimento profissional e pessoal. Por ser uma oportunidade única de planearmos, gerirmos e refletirmos acerca de um conjunto de atividades e atitudes, com o apoio de colegas e orientadores, passa por cada um aceitar os desafios propostos e encarar cada tarefa como uma oportunidade de aprendizagem, esteja ela ou não estabelecida no programa do EP.

2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

2.1. Caracterização da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

A caracterização da escola torna-se um meio fundamental para o desenvolvimento das diversas atividades no domínio do EP, facilitando na compreensão das dinâmicas de funcionamento, bem como das normas, valores, missão e objetivos que regem a comunidade escolar, e conseqüentemente é um instrumento catalisador da nossa integração.

Freire (2003) refere a necessidade de avaliarmos o contexto em que vamos incidir, reconhecendo o que ele abarca e as razões para apresentar determinadas características. Só através de um olhar crítico sobre o contexto é que podemos partir para a operacionalização da nossa intervenção.

Pretendemos assim, adquirir conhecimentos que nos auxiliem na atuação, através de um desenvolvimento de uma prática eficaz e consciente, ao longo de todo o EP e também no desenvolvimento de futuras atividades junto da comunidade escolar.

A elaboração desta caracterização teve como pressuposto a informação colocada no *site* oficial da respetiva instituição, no PEE, no Regulamento Interno (RI), no Plano Anual de Atividades, bem como informações fornecidas pelo orientador pedagógico no que concerne à missão, valores, normas e dinâmicas, políticas e envolvimento contextual da instituição escolar.

2.1.1. Breve Resenha Histórica

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ) surge em 9 de setembro de 1968, com a designação de Escola Preparatória de Gonçalves Zarco, sendo a primeira instituição com o ciclo preparatório, como anexo às então Escola Secundária Francisco Franco (ESFF) e Escola Secundária Jaime Moniz (PEE, 2010-2014). Em 1989 criou-se um edifício próprio na freguesia de São Martinho (atual localização) abarcando alunos do 2º ciclo até ao ensino secundário, inclusive.

Nos últimos anos tem-se verificado que o número de alunos ronda os 1600, com uma oferta formativa distribuída pelo 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário (diurno e noturno), os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Cursos Profissionais (CP).

A nível global os alunos apresentam grandes défices económicos, com apoio da ação social escolar (com escalão 1, 2 e 3), um desvio etário elevado, sem grandes objetivos futuros profissionais

e encarregados de educação com habilitações literárias maioritariamente no ensino básico (PEE, 2014-2018).

Quanto ao insucesso escolar este é mais elevado no 7º ano de escolaridade, seguido pelos 8º e 6º anos, apesar de se ter verificado no ano letivo anterior um decréscimo do insucesso escolar. No Ensino Secundário o insucesso escolar é muito reduzido nos anos terminais, o que não se verifica no 10º ano, pela fraca ambição profissional dos alunos e também resultado do aumento da escolaridade obrigatória (PEE, 2014-2018).

Com base nos dados anteriormente apresentados, a EBSGZ tem criado projetos educativos que visem melhorar o sucesso escolar e qualidade da aprendizagem, a disciplina e cidadania, a organização interna e a imagem da escola. No presente ano letivo, a EBSGZ apresenta uma vasta oferta de projetos de enriquecimento curricular para os alunos, entre eles: Altamente GZarco (combate ao insucesso e abandono escolar dos alunos), Atlante (prevenção das toxicodependências para os alunos dos 12 aos 16 anos), Desporto Escolar, Desporto GZ (Clube Escola), Eco-Escolas (educação ambiental direcionado para a comunidade escolar), Galeria Espaçomar (olhar as artes direcionado para a comunidade escolar), Rede de Bufetes Escolares Saudáveis (RBES) (valorização do buffet dos alunos).

Relativamente aos projetos desportivos presentes na escola, destacamos: a) Desporto Escolar, que abrange modalidades como Andebol, Atletismo, Badminton, Basquetebol, Ginástica Aeróbica e Massiva, Futsal, Ténis de Mesa e Voleibol (totalidade de participação regular nos treinos=105 alunos); b) Desporto GZ, referente ao Clube Escola, que culmina na abordagem da modalidade de Atletismo.

2.1.2. Missão e Objetivos

A instituição escolar define como missão a promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno, através do sucesso educativo e valorização social e pessoal do mesmo, numa linha de educação para a cidadania, da potencialização das práticas colaborativas, da promoção da inovação e formação e da preservação da identidade e cultura escolar (PEE, 2014-2018).

A EBSGZ aponta o aluno no centro do processo educativo, onde as estratégias, atividades e metodologias de ensino têm de ir ao encontro de um ensino com qualidade, direcionado para o sucesso dos jovens e bem-estar de toda a comunidade escolar.

Porém, são igualmente identificados alguns pontos fracos e pontos fortes pela comunidade escolar, que influenciam todo o PEE. Assim, como pontos fracos apresenta-se a degradação das instalações/equipamentos/materiais escolares, a falta de segurança, higiene, disciplina e educação na escola e tratamento inadequado dos funcionários em relação aos alunos. Por outro lado, os pontos fortes recaem na qualidade da oferta e gestão formativa, o profissionalismo do corpo docente e os espaços exteriores amplos e cuidados. Neste contexto, o Conselho Executivo identifica quatro áreas prioritárias de intervenção: (i) Pedagógica; (ii) Relacional; (iii) Organização e Gestão dos Recursos; (iv) Identidade e Cultura da Escola.

Na área pedagógica visa-se:

“Melhorar os índices de sucesso escolar dos alunos nos diferentes ciclos, reduzir o insucesso interno da disciplina na Matemática, melhorar os resultados da avaliação externa, reduzir os níveis de insucesso e o absentismo escolar dos cursos das modalidades profissionalizantes e dos PCA, melhorar os índices de sucesso dos alunos da Educação Especial e assegurar a orientação vocacional dos alunos” (PEE, 2014-2018, p. 10-11).

Para a área relacional tenciona-se “melhorar os níveis de indisciplina, inculcar o sentido de responsabilidade nos alunos na preservação do espaço escolar e desenvolver a postura adequada dos alunos no espaço escolar/meio” (PEE, 2014-2018, p. 12).

A organização e gestão dos recursos surgem com o intuito de “melhorar os meios de comunicação interna, aperfeiçoar o funcionamento dos órgãos e estruturas da escola, na gestão dos recursos físicos e materiais e garantir a segurança máxima da comunidade educativa” (PEE, 2014-2018, p. 13-16).

Por fim, na área de identidade e cultura da escola objetiva-se:

“Promover a qualidade do ensino, da aprendizagem, da cidadania e uma cultura de escola integradora, desenvolver, ao longo do ano letivo, uma política educativa de defesa do ambiente, interagir com o meio e a comunidade, promover o sentimento de pertença à escola e a inserção de alunos e famílias da área da residência da escola na vida ativa, realizar atividades culturais como espaço de formação do aluno e divulgar a escola e a sua prática didático-pedagógica” (PEE, 2014-2018, p. 16-19).

2.1.3. Orgânica

A forma de organização e estruturação dos elementos pertencentes à comunidade escolar apresenta-se como um fator preponderante na compreensão e integração das dinâmicas associadas à própria instituição.

A comunidade escolar da EBSGZ estrutura-se em cinco órgãos, onde todos prezam pela política educativa escolar, através da gestão e organização da comunidade escolar nas áreas pedagógica, executiva, educativa e administrativa. Deste modo, a escola está estruturada da seguinte forma: (i) Conselho da Comunidade Educativa (responsável pela política educativa de escola prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo) (ii) Conselho Executivo (direcionado para a gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e para aprovar o PEE e o RI) (iii) Conselho Pedagógico (definido para a coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, na orientação, acompanhamento e formação contínua); (iv) Conselho Administrativo (designado para a componente administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor) e (v) Secção de Avaliação do Desempenho Docente (RI, 2014-2018).

2.1.4. Infraestruturas e Recursos Humanos e Materiais

Com base na missão e nos objetivos definidos pela comunidade educativa da EBSGZ, existem outros fatores que caracterizam o meio escolar e que são essenciais para o bom funcionamento das atividades e projetos escolares, como é o caso das infraestruturas e dos recursos humanos e materiais. Estes aspetos são certamente uma mais-valia na compreensão da organização e do seu modo de gestão, que nos auxiliaram no desenvolvimento de uma prática mais consciente e eficaz.

2.1.4.1. Infraestruturas

Atualmente o edifício da escola está estruturado em três blocos de dois pisos, constituídos por salas de estudo, receção, cantina, enfermaria, ação social escolar, bar dos alunos, sala de professores, reprografia, biblioteca, sala de sessões (com capacidade para 140 pessoas), laboratórios de Biologia, Química, Informática, Física, Educação Visual e Tecnológica e Eletricidade, departamento Eco-Escolas, coordenação dos CEF, gabinetes de direção de turma, de informática, do material audiovisual, de Educação Especial, de Psicologia e de Educação para a sexualidade, do projeto Unidade de Inserção na Vida Activa (UNIVA), do conselho executivo e dos serviços administrativos. Os espaços exteriores abrangem zonas verdejantes, campos desportivos, um pavilhão polidesportivo e um espaço de leitura.

Quanto às instalações desportivas a sua gestão é da responsabilidade do diretor de instalações que organiza todos os espaços e a ocupação dos mesmos. Deste modo, as instalações desportivas são distribuídas, para o Ensino Secundário, de acordo com as matérias de ensino definidas pelo PNEF (2 de Jogos Desportivos Coletivos, 1 de Desportos de Raquete e 1 de Ginástica ou Atletismo), sendo selecionadas pelo grupo de Educação Física (EF) a Ginástica, o Futebol e Basquetebol (Corfebol e Andebol como alternativas), o Ténis e o Voleibol.

Segundo o RI definido pelo grupo disciplinar de EF existem algumas condicionantes na abordagem de algumas matérias de ensino em determinados espaços desportivos, nomeadamente o Voleibol, o Badminton e a Ginástica, que só podem ser abordadas no Pavilhão Polidesportivo, de forma a conservar os materiais desportivos e a integridade física dos alunos.

As infraestruturas desportivas da escola abrangem um pavilhão polidesportivo, com quatro balneários (dois femininos e dois masculinos), uma sala de aula anexa (com mesas e cadeiras) e uma sala com três mesas de ténis de mesa (movíveis), dois campos exteriores (um de reduzidas dimensões e outro com quatro campos com dimensões 40x20m) e seis mesas de ténis de mesa no exterior (amovíveis). Para além destes espaços desportivos, existe a possibilidade de utilização de outras áreas informais para as aulas de EF, como o espaço circundante do pavilhão e a varanda do mesmo, a sala de EF (com marcação prévia), a sala dos media no pavilhão e o pátio.

Os espaços desportivos formais, por orientação do RI, podem apenas ser utilizados para atividades físicas organizadas e orientadas por um professor, como as aulas de EF, o Desporto Escolar e o Desporto Federado, aprovados pela escola, podendo apenas serem ocupados na presença do profissional responsável pelo mesmo. Caso este não compareça os alunos poderão solicitar material ao docente responsável pela “animação dos recreios”, responsabilizando-os pela gestão e preservação do mesmo.

Existe igualmente na proximidade da escola espaços e instalações desportivas que poderão ser utilizados/rentabilizados ao longo do EP, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento de atividades extracurriculares, nomeadamente em instalações como o Estádio do Marítimo, o Centro de Atletismo da Madeira, instalações do Clube Desportivo “O Barreirense”, do Clube Amigos do Basquete, do Clube Naval do Funchal, do Clube de Ténis do Funchal e a Quinta Magnólia.

2.1.4.2. Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos existentes na escola, esta possui 220 docentes e 95 funcionários, sendo estes técnicos, assistentes técnicos e operacionais. Atendendo às necessidades dos alunos, é de ressaltar a existência de diretores de turma, tutores do projeto Altamente GZarco e para os PCA, a tempo integral na escola, especialistas de apoio social e educativo, nomeadamente de psicologia e orientação, de Educação Especial e de ação social escolar e pedagógica, e diretores de instalações.

2.1.4.3. Recursos Materiais

Considerando o material didático para as aulas de EF, a escola possui um conjunto muito diversificado, estando organizado por materiais móveis e amovíveis: (i) Recursos Materiais Amovíveis, como uma trave, oito espaldares, balizas (no campo exterior), tabelas (no campo exterior); (ii) Recursos Materiais Móveis, com utilização condicionada ao Pavilhão Polidesportivo, como raquetes e volantes de Badminton, bolas de Voleibol, balizas (no pavilhão), tabelas (apenas no pavilhão), redes e postes, bancos suecos, uma bola de Fitball, quatro roiters, um minitrampolim, dois boques, quatro cavalos, diversos colchões de diferentes larguras e comprimentos, dois bancos suecos, um tapete de aproximadamente 10 metros, três mesas de ténis de mesa (na sala de Ténis de Mesa), dez bancos suecos e raquetes e bolas de Ténis de Campo condicionadas aos Campos Exteriores; (iii) Recursos Materiais Móveis, como bolas de Basquetebol, Andebol e Futebol (reduzido número por turma), coletes e fitas (reduzido número no pavilhão), pesos e barreiras.

Outro fator determinante no espaço escolar é a existência de plataformas de acessibilidade adaptadas para portadores de deficiência motora ou com mobilidade reduzida, como elevadores, rampas e sanitários, o que torna a escola referência para a incapacidade motora.

3. PRÁTICA LETIVA

A prática letiva (PL) afirma-se como um processo complexo em constante mutação, em que o professor desenvolve um papel fulcral na análise, interpretação, reflexão, gestão e atuação para proporcionar experiências de desenvolvimento físico, pessoal e social nos alunos.

Desta forma,

“(...) a tarefa de ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica” (Freire, 2003, p. 9-10).

O professor não só ensina, transmitindo conhecimentos e aprendizagens aos alunos, também ele aprende a compreender os alunos, a conhecê-los e acima de tudo a respeitá-los ao querer fazê-los crescer, ciente que todos eles são diferentes e que os frutos do investimento muitas vezes são incalculáveis.

A PL não se deve limitar à relação unidirecional professor-aluno, mas a algo mais profundo que envolva uma relação multidimensional e recíproca entre o aluno e os diversos agentes da comunidade escolar, com o intuito de potencializar transformações e aquisição de competências, enquanto cidadãos de uma sociedade em constante mudança.

Muitas vezes a prática pedagógica dos professores é concebida e gerida numa linha de orientação individual, sem se integrarem múltiplos agentes da comunidade escolar, como por exemplo o grupo disciplinar, o conselho de turma, os Encarregados de Educação e os alunos, e onde o seu contributo em muito poderá contribuir para a eficácia e eficiência do processo ensino-aprendizagem. Para que os professores estagiários não se baseiem nesta ótica, Costa (2009, p. 33) contrapõe com a necessidade “desde a sua formação inicial, integrá-los no grupo de trabalho capaz de partilhar as experiências individuais e transformá-las em reflexões de grupo que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os membros do grupo”.

Nesta fase inicial da nossa formação, em que a experiência e competências práticas são extremamente reduzidas, a partilha de opiniões e discussão das metodologias e estratégias adotadas entre os diversos intervenientes é, na nossa opinião, imprescindível mas também profundamente

enriquecedora para ambas as partes, que se refletirá no desenvolvimento da PL, desde a sua concepção e gestão, bem como nas opções tomadas junto das turmas.

A PL afirmou-se como um processo contínuo e em constante reestruturação, consequência das inúmeras situações de diálogo, análise e reflexão intrapessoal e interpessoal com os diferentes intervenientes neste processo, desde o NEEBSGZ, os docentes do conselho de turma, o grupo disciplinar, os colegas de mestrado, sempre com o intuito de gerir a prática pedagógica, de modo a potenciar transformações nos alunos.

A nossa preocupação, enquanto recentes agentes educativos, passou por procurar potenciar o desenvolvimento integral dos alunos, não só na aquisição de competências físicas mas também no desenvolvimento pessoal, possibilitando experiências de conhecimento pessoal e das capacidades de cada um, para além da constante interação com o grupo/turma e com os diferentes agentes da comunidade educativa. Esta nossa concepção baseia-se no conceito de EF apresentado por Jacinto *et al.* (2001, p. 6) em que a EF deve ser centrada “no valor educativo da actividade física ecléctica, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”.

Temos consciência que a atuação prática junto dos alunos e professores é uma tarefa exigente pela constante necessidade de observação, análise, adaptação e reflexão crítica de múltiplas variáveis que compõem e intervêm na PL. Neste contexto, procuramos ir além do atingir de objetivos pré-definidos e *standard*, e procuramos compreender os fenómenos que nos rodeiam, de modo a que as decisões sejam tomadas de forma consciente, permitindo simultaneamente a exploração das situações para potencializar as transformações desejadas, ou pelo menos tentar.

“A não compreensão de alguns aspectos e do que terá acontecido, assim como da sua influência nos processos de desenvolvimento do desporto não só retira sentido crítico ao leitor, mas também o impede de apreender o suficiente das dinâmicas existentes para que possa haver alguma motivação para ir mais longe (...)” (Almada *et al.*, 2008, p. 45).

Neste sentido, a PL, na nossa perspetiva, é um processo de constante análise, adaptação e reflexão das situações efetuadas e por realizar, conscientes que não existem certezas, tentando potencializar a aproximação entre as necessidades e as capacidades dos alunos, com o intuito de desencadear transformações positivas na sua formação.

3.1. Turmas Atribuídas

Na nossa ótica, a PL deverá possuir como foco central os alunos, pelo que se torna imprescindível a sua caracterização, neste contexto. Nesta secção, abordamos uma breve caracterização das turmas em que realizamos a nossa intervenção (realizada também de uma forma detalhada na secção 6.1.). Esta caracterização visa um melhor enquadramento do leitor em algumas das decisões adotadas ao longo do processo da PL.

Durante todo o ano letivo foram lecionadas aulas de EF a três turmas do ensino básico e secundário, em diferentes estabelecimentos de ensino, como se pode verificar no quadro referido abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 - Dados pessoais das turmas da prática letiva.

Turma	Número de Alunos	Média de Idade ¹	Estabelecimento de Ensino
5º1	24 (10♂ e 14♀)	10	EBSAAS
10º4	15 (4♂ e 11♀)	14,8 (14-16)	EBSGZ
12º3	15 (4♂ e 11♀)	17 (16-19)	EBSGZ

¹ Retirado a 1 de Outubro de 2015

Legenda: EBSAAS - Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva; EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco ♂- rapazes; ♀ - raparigas

A atribuição das turmas foi efetuada no início do ano escolar, com a responsabilização total de uma turma e outra partilhada entre as professoras estagiárias do NEEBSGZ (sendo atribuído um bloco de 90 minutos para cada estagiária), sempre com a supervisão do orientador cooperante em ambas as situações.

Pelo MEEFEBS englobar o Ensino Básico e Secundário, surgiu a possibilidade de os professores estagiários terem igualmente a oportunidade de observarem e lecionarem aulas a níveis de ensino mais baixos (2º ciclo). Assim, também tivemos a experiência de integrar um grupo de trabalho nesse contexto, embora em condições mais esporádicas (quatro aulas de observação e quatro aulas de leção, em duas fases do ano letivo).

Deste modo, desde o início da planificação da componente letiva, foi definido que os professores estagiários iriam assegurar as aulas das suas turmas desde o primeiro dia, para que os alunos se adaptassem de imediato ao responsável da turma e também para que o processo fosse contínuo e progressivo. Esta estratégia permitiu interagirmos rápida e diretamente com os alunos e possibilitou a definição das normas de funcionamento e as rotinas das aulas, embora tenhamos consciência que a experiência na leção de aulas era reduzida.

Relativamente ao planeamento do 5º1 foi efetuado pelo Professor Rui Cunha (enviado para os professores estagiários de modo a prepararem a PL), enquanto nas restantes turmas a planificação foi elaborada pelo NEEBSGZ.

3.1.1. Turma: 5º1

A possibilidade de lecionação ao 2º ciclo foi uma experiência extremamente enriquecedora, pois permitiu-nos desenvolver competências e identificar necessidades e dificuldades como futuros profissionais, que não sentimos na lecionação ao ensino secundário.

No início do ano letivo, o professor responsável pela turma (Professor Rui Cunha) efetuou uma reunião, com o intuito de apresentar a caracterização dos alunos e instituição, os objetivos e o planeamento pretendido para os respetivos alunos, na disciplina de EF. Esta reunião foi suportada com documentação facultada aos estagiários, como o planeamento dos conteúdos a abordar e as fotografias com os nomes completos dos alunos.

A turma era composta por 24 alunos (10 rapazes e 14 raparigas), com uma média de idade de 10 anos, e registando a nível sócioafetivo uma segmentação por género, com resistência dos rapazes em interagirem com as raparigas. A nível psicomotor, na generalidade, o grupo apresentava dificuldades ao nível da coordenação e manipulação/domínio de objetos.

A PL foi estruturada em duas fases, respetivamente uma primeira de observação e uma segunda fase de lecionação. As sessões de aulas estavam agrupadas em dois dias, terça-feira (11:30h – 13:00h; dois blocos de 45 minutos) e quinta-feira (10:30h – 11:15h; um bloco de 45 minutos), no pavilhão polidesportivo e no campo exterior, respetivamente. Os núcleos de estágio (NE) organizaram-se, registando-se o início das aulas no dia 27 de outubro de 2015, de acordo com a disponibilidade de cada professor estagiário, sem afetar a sua componente letiva na escola a que estava associado.

Entre as duas fases de intervenção (entre o 2º e 3º períodos) procedemos à realização de uma reunião, de modo a analisarmos os pontos fortes e fracos do processo bem como termos conhecimento de um conjunto de ferramentas para potenciarmos ainda mais a aprendizagem nos alunos na segunda abordagem.

3.1.2. Turma: 10º4

A turma do 10º4 era composta por 15 alunos (11 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com uma média de 15 anos de idade. A turma estava inserida no turno diurno, com a maioria das aulas no período da tarde, no Curso de Línguas e Humanidades, com disciplinas de formação específica como

História A, Geografia A e Matemática Aplicada às Ciências Sociais e de formação geral como Português, Inglês, Filosofia e EF.

A turma foi agrupada a partir de várias turmas do 9º ano do Ensino Básico do mesmo estabelecimento de ensino, respeitando os grupos já existentes, de modo a permitir uma maior integração dos mesmos no novo núcleo de trabalho. Apenas um aluno foi inserido na turma vindo de um contexto externo (África do Sul).

Na disciplina de EF, os alunos tinham as sessões de aula no período da manhã, às terças-feiras (08:10h – 09:40h) e às quintas-feiras (11:40h – 13:10h). Na terça-feira, a EF era a primeira aula da manhã, seguida da disciplina de História A, e com um período de almoço para uma continuação da PL no período da tarde. Quanto à quinta-feira, a EF era a disciplina que encerrava o período da manhã, antecedida pelas disciplinas de História A e Geografia A. Apesar disso, os alunos tinham um período de almoço para retomarem as aulas à tarde, a partir das 15:05h.

É de referir que os alunos apresentavam uma tolerância de atraso de 10 minutos no primeiro do bloco de aulas de manhã e de tarde e nos restantes blocos de aulas apenas 5 minutos.

Quanto à prática regular desportiva é de referir que três alunos do sexo masculino praticavam Futebol em contexto federado (campeonato regional), três alunos estavam inseridos na Dança, ao nível do Desporto Escolar e que os restantes alunos não apresentavam qualquer prática desportiva organizada em contexto extracurricular.

3.1.3. Turma: 12º3

Todos os alunos da turma transitaram do 11º ano em conjunto, com um aluno a pedir transferência, perfazendo um total de 15 alunos (11 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com uma média de 17 anos de idade.

A turma estava inserida no turno diurno, tal como previsto para os alunos finalistas do ciclo de estudos, no Curso de Línguas e Humanidades, com disciplinas de formação específica como História A, Geografia C e Psicologia B e de formação geral como Português e EF.

Na disciplina de EF, os alunos possuíam todas as sessões no período da manhã, às segundas-feiras (11:40h – 13:10h) e às quartas-feiras (08:10h – 09:40h). Quanto à segunda-feira, a EF era a disciplina que encerrava o período letivo diário, antecedida pelas disciplinas de Português e Psicologia B. Na quarta-feira, a EF era a primeira aula da manhã, seguida da disciplina de História A e Português.

Quanto ao início da PL os alunos foram questionados sobre as suas expectativas para a disciplina, bem como sugestões e estratégias para a abordagem das matérias de ensino. É de realçar que, quatro alunos da turma apresentavam uma prática desportiva federada, nas modalidades de Futebol (n=1), Voleibol (n=2) e Andebol (n=1), sendo que dois deles estavam associados ao Campeonato Nacional de Juniores de Futebol e ao Campeonato Multicare 1ª Divisão Feminina de Andebol (PO09), o que podia afetar a participação ativa nas aulas de segunda-feira, devido às deslocações até ao território nacional.

3.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem foi na nossa perspetiva o mais exigente e mais gratificante do EP, pela constante procura de conhecimento e descoberta de metodologias e estratégias de ensino, que potencializassem as transformações que desejávamos e que consideramos essenciais para a formação dos alunos.

Creemos no poder da EF como veículo de transformação do homem e inevitavelmente das sociedades. Neste contexto, o professor necessita de sair do papel que desempenha no atual paradigma de ensino, como mero transmissor de conhecimento, para um catalisador de transformações em que deve potencializar e conceber situações estimulantes e desafiadoras que promovam um espírito de excelência (Almada *et al.*, 2008).

Estamos cientes que nem sempre conseguimos transmitir os valores e competências que pretendíamos, no entanto procuramos sempre tomar decisões conscientes, sustentadas pela nossa pesquisa, análise, reflexão e debate entre os mais diversos agentes de ensino. Estamos igualmente conscientes das nossas limitações, registando-se a constante necessidade de nos adaptarmos aos acontecimentos que, na nossa opinião é reforçada pela nossa inexperiência na gestão, aplicação e reflexão acerca das práticas educativas, da exigência emocional na interação com jovens/adolescentes (de idades aproximadas às nossas) e da diversidade de capacidades e necessidades de cada aluno, não só em contexto de aula.

A EF e as atividades desportivas são parte integrante no processo educativo das sociedades ao longo dos tempos (evidenciados em diversas culturas como a espartana e ateniense). As suas características únicas assumem um papel imprescindível no “desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento moral e de carácter dos participantes que lhe são confiados” (Rosado, 2011).

Desde o início da PL, todo o nosso empenho emergiu da vontade de colocar o aluno no centro de todo o processo educativo, de modo interativo e participativo, apesar de termos consciência que é

de uma exigência extrema que a nossa atuação seja sempre em função das necessidades e limitações dos alunos, sem nos apegarmos à segurança da nossa zona de conforto. Jacinto, *et al.* (2001, p. 8) incidem também na “qualidade da participação do aluno na actividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura”.

Para que este processo ocorra e que as necessidades dos alunos sejam equacionadas é imprescindível o compromisso do professor no processo educativo, até porque “(...) estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica” (Freire, 2003, p. 10).

A maior dificuldade sentida no início da PL foi a gestão do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na atuação individualizada do ensino, tendo em conta o nível de desenvolvimento e as necessidades de cada aluno. Saber quando e como atuar nas diversas situações da aula era uma tarefa complexa, pois nem sempre conseguíamos focar-nos no que era proposto desenvolver ou dar resposta aos problemas colocados, pela diversidade de estímulos, própria de uma aula de EF.

A gestão da componente letiva trata-se, portanto, de um percurso contínuo que, na nossa opinião, deverá ser inseparável de uma profunda e consciente planificação e reflexão de todo o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a gestão da PL foi equacionada a partir de uma estruturação do planeamento anual, que engloba a unidade didática e os planos de aula, da intervenção pedagógica, com as diferentes estratégias de ensino, e da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

3.2.1. Planeamento Anual

O planeamento constitui um dos pontos fundamentais para organizarmos de forma eficaz e rentável o processo ensino-aprendizagem. É nele que se definem os objetivos, as metodologias de ensino e as estratégias a utilizar em função dos alunos, das suas capacidades, conhecimentos e competências, retratadas através de uma refletida avaliação inicial.

Para Alvarenga (2011, p. 23) planificar é “determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem eficazes por partes dos alunos”. Deste modo, planear implica refletir sobre as intenções pedagógicas e da forma como adequá-las aos alunos, antecipando acontecimentos e situações de aprendizagem, a partir da gestão dos recursos disponíveis (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É

essencial atuar de acordo com o planeamento, porém não se trata apenas de “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 15). Também para o professor o planeamento permite um aumento dos níveis de segurança e de tomada de decisão, como também uma melhor organização das situações de aprendizagem, a partir dos objetivos delineados e que podem resultar na rentabilização do tempo de aula (Alvarenga, 2011).

Antes de iniciarmos a PL, foi-nos cedido material de apoio para conhecermos e compreendermos como estava estruturada e organizada a EBSGZ, no sentido de identificar diretrizes de intervenção, objetivos e missão, bem como contribuir para o desenvolvimento da comunidade escolar, através do planeamento anual para as turmas e na conceção e desenvolvimento das diversas atividades inerentes ao EP. Assim, foi-nos facultado o PEE e o RI, bem como todos os documentos relacionados com a organização da disciplina de EF, nomeadamente as orientações do grupo de EF, o sistema de rotação das instalações desportivas (com as matérias de ensino definidas para os ciclos de estudo, consoante os períodos letivos e as instalações desportivas) e a grelha de avaliação estabelecida pela escola para a disciplina.

Desta forma, foram analisadas possibilidades de rentabilizarmos as instalações desportivas e todos os recursos materiais, com o intuito de potencializar o processo ensino-aprendizagem, sem que afetasse as práticas educativas de outros colegas da área. Assim, por exemplo, procedemos à utilização dos espaços circundantes ao pavilhão, a sala de comunicação e a sala de enfermagem do pavilhão para a realização dos testes de aptidão física.

A análise do PNEF foi igualmente essencial para compreendermos como se organiza o processo ensino-aprendizagem, através das linhas orientadoras que definem a finalidade da EF, da organização do currículo, das sugestões metodológicas de organização e operacionalização do plano de turma, da rentabilização dos recursos e do processo de avaliação das situações de aprendizagem na aula.

A informação recolhida dos documentos facultados permitiu uma organização consciente e eficiente da prática pedagógica, no conhecimento das características da escola e do que a engloba, na análise das estratégias de operacionalização do ensino da EF (equacionando os recursos disponíveis) e na criação do planeamento anual das turmas (Consultar Anexo A e B). Para além disso, foi possível participarmos na reunião geral do grupo de EF com o Diretor Executivo da escola e na reunião do grupo de recrutamento 620 de EF, conhecendo assim os elementos integrantes da disciplina e o Conselho Executivo da instituição.

Para se enquadrar o planeamento das práticas didático-pedagógicas, Jacinto *et al.* (2001) referem que o professor deve integrar sempre que possível as preferências e necessidades dos alunos. Neste contexto, na primeira aula do ano letivo, os alunos foram questionados sobre as matérias de ensino de maior e menor agrado, no sentido de podermos atingir os objetivos propostos, utilizando como meio as matérias de maior agrado para os alunos.

Além da documentação anteriormente mencionada, a planificação anual foi assente na AD, nas duas semanas iniciais, a partir da identificação das competências e conhecimentos que os alunos apresentavam nas diferentes matérias de ensino contempladas pelo PNEF, bem como pelo grupo disciplinar de EF.

No sentido de darmos resposta às necessidades e potencialidades dos alunos, baseamo-nos na estruturação das matérias de ensino como um meio para potenciarmos os comportamentos desejados, apresentados por Almada *et al.* (2008) e na sequência dos objetivos gerais do PNEF (Jacinto *et al.* (2001). Esta sistematização das atividades desportivas nem sempre foi coerente, devido à exigência no conhecimento e compreensão dos processos envolvidos na prática, tanto pelo professor, mas principalmente pelo aluno.

A abordagem das diferentes matérias de ensino foi analisada com o intuito de proporcionar a motivação dos alunos para a prática, mas também para lhes mostrar as potencialidades destas práticas no desenvolvimento das capacidades físicas e da consciência que têm de si próprios. Ajudar o aluno a criar uma imagem consistente das suas capacidades permite atribuir um caráter formativo ao processo pedagógico (Jacinto *et al.*, 2001).

A planificação da duração de abordagem de cada matéria de ensino teve por base a identificação das limitações dos alunos, e deste modo foi consagrado maior tempo a matérias que permitiram desenvolver as competências e conhecimentos com maior grau de dificuldade. Por sua vez, a estruturação dos conteúdos ao longo do ano letivo obedeceu ao princípio da complexidade, de conteúdos mais simples para mais complexos, e também à abordagem de matérias que exigem comportamentos similares, de modo a potencializar o transfer, para então se proceder à abordagem de matérias que exigem objetivos específicos.

A oportunidade de lecionarmos três turmas distintas, mostrou-se preponderante para estarmos constantemente a nos adaptarmos às exigências de cada público-alvo, principalmente na utilização das situações de aprendizagem como forma de verificarmos os comportamentos pretendidos. Foi claro, resultado das diferentes características e dinâmicas das turmas, que as tarefas necessitavam de

ser ajustadas à diversidade de respostas dos alunos, possibilitando a criação, operacionalização e reflexão das práticas pedagógicas, próprias do processo de diagnóstico, prescrição e controle, sem prejudicar o desenvolvimento dos alunos, mas enriquecendo-o.

3.2.1.1. Unidade Didática

As Unidades Didáticas (UD) são um instrumento que ajuda a organizar as aprendizagens e a articular os conhecimentos a abordar, e pretende, através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa deixando para trás o somatório de atividades, sem utilidade significativa para os alunos (Carmona, 2012).

Para Monteiro (2013, p. 25), o planeamento da UD:

“(...) não deve centrar-se unicamente na matéria, mas também no desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a compreender as funções principais de cada aula. Ele deve adequar os exercícios à idade, às qualidades físicas e possibilidades de aprendizagem dos alunos, já que estes não se encontram todos no mesmo estágio de desenvolvimento ou de aprendizagem motora”.

Ao planificar uma UD o professor pensa numa proposta de ensino onde, para um determinado conjunto de conteúdos, apresenta uma sequência ordenada de atividades, normalmente desenvolvidas segundo um tema e devem incluir todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares, de forma que o professor organize o processo ensino-aprendizagem dos alunos, numa duração de tempo variável e incluindo todos os elementos do currículo em questão (Carmona, 2012).

Pais (2011, citado por Carmona, 2012), apresenta os elementos que garantem a coerência de uma UD, nomeadamente a sequenciação didática, na qual se mantém uma relação entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, a unidade temática, efetivamente o tema à volta do qual todo o processo será desenvolvido, garantindo a articulação entre conteúdos programáticos e o elemento integrador que sustenta a articulação de todos os momentos do processo.

No entanto, a UD não deve ser vista de forma rígida e inalterável, pois o próprio processo ensino-aprendizagem é muitas vezes variável, sujeito a adaptações constantes, tendo sempre em consideração o aluno no centro do trabalho, respeitando as suas necessidades, potencialidades e tempos de aprendizagem.

Para o professor a UD serve para seguir uma estruturação, que é definida no início do ano letivo, e que visa auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Essa estruturação necessita de ser criada e

fundamentada em prol do desenvolvimento dos alunos, mas para isso é imprescindível conhecê-los nas variadas áreas de intervenção, nomeadamente a nível psicomotor, cognitivo e sócioafetivo. É precisamente através da AD que, na nossa opinião, devemos basear todo um trabalho de caracterização e compreensão dos comportamentos e atitudes dos discentes (Consultar Anexo D).

A componente psicomotora prende-se com a “garantia de actividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, (...) de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspectiva de educação para a saúde” (Jacinto *et al.*, 2001, p. 9). Para o domínio cognitivo, o PNEF indica que se deve favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, assim como interpretar de forma crítica e correta os acontecimentos dentro das atividades físicas, interpretando a prática e as suas condições (Jacinto *et al.*, 2001). Segundo o grupo de EF da EBSGZ, o domínio sócioafetivo deve abranger componentes como o civismo, a responsabilidade e o empenho. No PEE (2014-2018) são definidos alguns objetivos estratégicos para potenciar o domínio relacional dos alunos, ao nível da disciplina e da cidadania, nomeadamente: (i) melhorar os níveis de indisciplina; (ii) inculcar o sentido de responsabilidade nos alunos na preservação do espaço escolar; (iii) desenvolver a postura adequada dos alunos no espaço escolar/meio.

Na planificação da UD e conseqüentemente das aulas, proporcionamos predominantemente aulas politemáticas. No ensino por blocos, as situações de aprendizagem são direcionadas para uma única matéria, o que pode ser benéfico para o desenvolvimento de competências em situações específicas. As aulas politemáticas potenciam um transfer entre os objetivos e os comportamentos que se desejam solicitar, o que, para Abreu (2014, p. 17) “contribui para uma consolidação e APZ, mais profunda, dos conhecimentos transmitidos, permitindo um maior ajustamento dos comportamentos dos alunos, em diversas situações”. Para além disso, verificamos um elevado índice de motivação, empenho e concentração dos alunos, pela diversidade das tarefas.

Efetuamos a estruturação das matérias e conteúdos abordados na disciplina de EF, agrupando-as a partir de uma única UD pelas matérias de ensino estarem todas interligadas entre si (partilhando objetivos transversais), com a intenção de potenciar e rentabilizar a aprendizagem dos alunos. Sendo as matérias de ensino um meio para transformar o aluno, a partir de uma visão holística, foram assim apresentadas no sentido de solicitarem os comportamentos desejados, através da sistematização das atividades desportivas apoiadas por Almada *et al.* (2008) e dos objetivos gerais definidos no PNEF (Jacinto *et al.*, 2001). Porém, esta estruturação exigiu uma elevada planificação, que não se tornaria

rentável na existência de várias turmas para um professor, bem como podia pôr em causa a consolidação e aprofundamento de competências mais específicas.

Foi possível debruçarmos a nossa atenção no desenvolvimento das limitações dos alunos, dando especial ênfase às matérias de ensino em que estes apresentavam menor nível de proficiência, interligadas com as matérias de ensino preferidas, através da transferência de competências, o que efetivamente resultou numa diferente carga letiva das atividades desportivas, intencionalmente.

O nosso intuito passou por lecionarmos a grande maioria das matérias de ensino nucleares e alternativas ao longo de todo o ano letivo para que fossem potencializados os efeitos desejados. A abordagem de uma matéria no 1º período num determinado ano letivo e voltar a tê-la no 3º período do ano letivo seguinte não é, na nossa opinião, suficiente para desenvolver as competências pretendidas nos alunos, verificando-se uma quebra e uma falta de continuidade das situações de aprendizagem. Similar ideia é apresentada por Santos (2001) ao reforçar que toda a aprendizagem deve ser acompanhada, requer continuidade, e uma sequência lógica dos acontecimentos.

Neste sentido, o PNEF sugere um sistema opcional na abordagem de duas matérias de Jogos Desportivos Coletivos (JDC), de Ginástica ou Atletismo, de Dança e mais duas das restantes. Na planificação da UD, para se potencializar o desenvolvimento integral dos alunos, optamos por lecionar as seguintes matérias: Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Ténis de Campo, Badminton, Ténis de Mesa, Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), Orientação, *Geocaching*, Desportos de Combate, Ginástica e Atletismo.

Tal como referido anteriormente, estas foram sistematizadas segundo a Taxonomia de Fernando Almada, da seguinte forma (Almada *et al.*, 2008):

- Desportos Individuais: Ginástica e Atletismo
- Desportos Coletivos: Andebol, Futebol, Basquetebol e Voleibol
- Desportos de Confrontação Direta: Ténis de Campo, Badminton e Ténis de Mesa
- Desportos de Combate: Jogos de Esquiva, Limitação de Espaço e Desequilíbrio
- Desportos de Adaptação ao Meio: Orientação e *Geocaching*

Os Desportos Coletivos privilegiam a divisão de funções dos indivíduos pertencentes a um grupo, baseadas numa relação de tempos entre intervenientes em interação direta, implicando o domínio da dinâmica do grupo (Almada *et al.*, 2008). Nos Desportos Individuais, a atenção está focalizada no movimento do próprio sujeito, isolando-se de tudo o que o possa distrair dessa intenção (Almada *et al.*, 2008). Relativamente aos Desportos de Combate, caracterizam-se pela relação de

forças, privilegiando o conhecimento do “eu” no confronto direto com situações críticas, potenciadas por uma “morte” simbólica (Almada *et al.*, 2008). Os Desportos de Confrontação Direta apresentam a oposição entre dois indivíduos, num espaço bem delineado, por intermédio de um objeto (Almada *et al.*, 2008). Por último, os Desportos de Adaptação ao Meio privilegiam a compreensão de um meio pouco habitual ao desportista, exigindo uma capacidade de leitura dos indicadores associados (Almada *et al.*, 2008).

Esta sistematização das atividades desportivas permitiu compreender melhor os fenómenos que influenciam cada matéria de ensino, bem como desenvolver competências essenciais para a transformação dos indivíduos, adequadas a uma sociedade em mudança. Por outro lado, nem sempre foi possível aplicá-la de forma coerente, pela dificuldade de operacionalização dos comportamentos que pretendemos solicitar.

As ARE foram igualmente abordadas, apesar de não integrarem a Taxonomia de Fernando Almada por terem uma sistematização própria.

Na estruturação dos conteúdos, os Desportos Coletivos (Andebol, Futebol e Basquetebol) foram agrupados segundo objetivos comuns, baseados nos princípios de jogo defendidos por Costa *et al.* (2009), e abordados um ou dois por aula, com o propósito de desenvolvermos as capacidades dos alunos, através da transferência de competências para potenciar os comportamentos que pretendíamos solicitar. Por exemplo, para desenvolver o princípio de jogo da penetração e contenção, mesmo que o domínio da bola não seja eficaz numa das matérias de ensino (Andebol, Futebol ou Basquetebol), ao agrupá-las permitimos que os alunos não sejam afetados pela componente técnica, mas sim que potenciem o cumprimento dos objetivos e a compreensão do fenómeno, através da matéria que se mostrem mais seguros, mesmo tendo cada matéria as suas especificidades.

O Voleibol e o Badminton, foram abordados em conjunto por desenvolverem no aluno a leitura do adversário (em situações específicas de confrontação direta), a dinâmica de grupo (envolvendo o trabalho de grupo), bem como por condicionalismo do RI que limita a utilização do material específico destas matérias. No entanto, gostaríamos de realçar dois aspetos, independentemente de não concordarmos com alguns aspetos do RI e procurarmos sugerir alterações junto do grupo, respeitamos as orientações em vigor. Um aspeto prende-se com o facto de procurarmos desenvolver competências destes desportos através da lecionação de outras matérias (ex.: leitura do adversário, situação trabalhada também nos Desportos de Combate).

Desta forma, o Ténis de Campo pelas mesmas razões foi lecionado no campo individualmente ou intercalado com matérias de ensino como os Desportos de Combate ou o Atletismo, no sentido destas últimas potenciarem a aquisição de competências como a leitura do adversário e o desenvolvimento dos deslocamentos de forma rentável (ex.: compreensão da utilização do centro de massa baixo nos deslocamentos para a bola).

A Ginástica e as ARE foram agrupadas por apresentarem semelhanças ao nível dos deslocamentos, dos saltos e das voltas, a partir da iniciação à Dança, das Danças Sociais e Tradicionais, da Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Rítmica. Por exemplo, para trabalhar os saltos utiliza-se a Ginástica de Aparelhos em conjugação com a Dança, privilegiando os saltos com diferentes amplitudes, direções e bases de apoio. Como na Ginástica de Solo e Ginástica Acrobática existe uma forte componente de controlo da força, equilíbrio e flexibilidade, estas também foram agrupadas.

Os Desportos de Combate foram agrupados com as diferentes matérias de ensino, de forma a potenciar o conhecimento do “eu” num confronto com um oponente. Através de jogos de confrontação direta, também foi possível apelar à importância da colocação dos membros inferiores no deslocamento, aplicável por exemplo nos Desportos de Confrontação Direta, nos deslocamentos para a bola/volante.

O Atletismo, à semelhança dos Desportos de Combate, foi utilizado para potenciar outras matérias de ensino, no conhecimento dos próprios limites do indivíduo, tendo em conta a força ou a velocidade, maioritariamente nos exercícios de ativação geral, por exemplo os alunos efetuarem corrida num determinado período de tempo e estes terem a capacidade de gerir as suas capacidades físicas no que diz respeito à velocidade em função do tempo e do objetivo.

Os Desportos de Adaptação ao Meio incidiram na abordagem da Orientação e do *Geocaching* como matérias de ensino potenciadoras da leitura de um meio desconhecido para o sujeito através de instrumentos de localização como a bússola e o gps. A oportunidade de abordarmos o *Geocaching* fora do espaço escolar mostrou-se determinante para a capacidade de atenção e motivação dos alunos, permitindo desenvolver competências de um modo mais dinâmico.

Para a Aptidão Física efetuamos uma adaptação das baterias de testes *Fitnessgram* e *Eurofit* adaptadas, em que foram analisados indicadores da composição corporal, da capacidade aeróbia, da força e resistência abdominal, da força dos membros superiores, da agilidade e da flexibilidade do tronco e dos membros inferiores dos alunos. Com a abordagem deste conteúdo, possibilitamos uma

vertente educacional e de consciencialização dos alunos para a relevância da aptidão física. Pretendíamos assim, que os alunos tomassem consciência dos valores de referência para a zona saudável da Aptidão Física, mas principalmente das potencialidades no desenvolvimento das capacidades físicas, através de um processo contínuo de monitorização dos níveis de atividade física.

Consideramos particularmente relevante que os alunos de anos terminais desenvolvessem competências básicas de monitorização de indicadores de atividade física e de alguns indicadores de saúde. Esta nossa preocupação levou-nos mesmo a complementar esta nossa intervenção nas aulas e nas atividades de intervenção na comunidade escolar.

A definição e desenvolvimento do Projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT UMa; ver secção 7.3.) foi igualmente vantajosa, uma vez que foi criado um protocolo completo, com respetiva formação, um processamento da informação recolhida, bem como permitiu fornecer aos alunos um conjunto de indicadores sobre a sua prestação, segundo uma perspetiva criterial e normativa.

A continuidade da abordagem das matérias de ensino ao longo do ano letivo nem sempre foi linear. Tentamos privilegiar as atividades desportivas em que os alunos apresentavam maiores dificuldades, nomeadamente o Futebol, o Ténis de Campo, o Voleibol, as ARE (na turma de 10º ano) e a Ginástica. Porém, consequência da distribuição das instalações desportivas e do regulamento de utilização dos materiais desportivos, a Ginástica de Solo foi abordada apenas no 2º período, apesar da transferência de conteúdos nos restantes períodos com matérias como a Ginástica Acrobática (controlo da força) e as ARE (exploração do espaço e da noção de ritmo).

No decorrer do EP, apercebemo-nos da enorme complexidade em operacionalizar o processo educativo segundo a sistematização utilizada. Muitas vezes sentimos dificuldade e limitações em colocarmos o aluno no centro do processo, de modo a gerar situações que potencializassem a compreensão dos problemas, da necessidade de equacionar uma diversidade de variáveis e procurar dar resposta aos objetivos que se pretendiam alcançar. Almada *et al.* (2008, p. 54), defendem “que o estudante aprenda a dominar uma metodologia que lhe permita resolver problemas, ou seja, consiga identificar esses problemas e seja capaz de definir e desenvolver os processos apropriados que permitam encontrar soluções eficientes”.

Quanto à planificação das UD para cada ano de escolaridade, foram diferenciadas pelo facto de os grupos de trabalho terem necessidades e capacidades diversas, o que implicou a definição de

percursos didático-pedagógicos adaptados às características dos alunos, a fim de provocarmos transformações em ambos os casos.

É de salientar que a UD foi estruturada no sentido de podermos refletir continuamente acerca das práticas adotadas, pois integramos no documento uma componente de avaliação da gestão do processo ensino-aprendizagem, respetiva às aprendizagens dos alunos, estruturação dos conteúdos, estratégias utilizadas e da própria atuação, mencionando implicações e adaptações necessárias na UD. Deste modo, foi possível uma constante adaptação e ajuste das metodologias de ensino, em função das necessidades sentidas no decorrer da PL.

3.2.1.2. Planos de Aula

O plano de aula consiste na definição e operacionalização do trabalho diário do professor, traduzido em situações de aprendizagem de acordo com os conteúdos e objetivos propostos para o processo de ensino (Oliveira, 2011). Takahashi e Fernandes (2004) definem o contexto de aula como uma situação didática específica e única no desenvolvimento de objetivos e conteúdos, através de metodologias de ensino aplicáveis às necessidades dos alunos. A planificação e operacionalização de um plano de aula deve assim abarcar a singularidade das situações de aprendizagem, até pelo caráter prático que estas comportam.

Neste contexto, os planos de aula servem para auxiliar o professor no planeamento e gestão do processo ensino-aprendizagem, consoante os objetivos a desenvolver (Consultar Anexo E). Vidal (s.d.) estrutura uma sessão de aula em três fases, nomeadamente: (i) fase inicial, de explicação, estimulação e motivação dos alunos para a prática; (ii) fase contínua, de maior duração para a aquisição dos objetivos pretendidos; (iii) fase final, para a normalização do organismo. No entanto, é de referir que estas fases estão diretamente ligadas entre si, em função do cumprimento das metas delineadas e da predisposição dos alunos na sessão. É de referir que, em todas as fases devemos respeitar os conteúdos das tarefas e relacioná-los com as metas curriculares definidas, pelo que as primeiras tarefas de aula podem e devem integrar os objetivos de aula, de forma intencional e justificada.

A partir da criação e planificação de planos de aula no decorrer do MEEFEBS e também da observação de planos de aula adotados de Martins (2014) e Pinto (2015), os planos de aula foram estruturados da seguinte forma: (i) cabeçalho, com a caracterização da aula; (ii) apresentação das tarefas, com os objetivos gerais da aula, a descrição, os objetivos específicos, as variantes, as

estratégias de operacionalização, o exemplo esquemático e a duração das tarefas; (iii) reflexão, com uma componente crítica acerca da aula.

Através do cabeçalho torna-se essencial definir as características da aula como: a) número do plano de aula e a data, respeitando o momento do período letivo (existência de aglomerado de avaliações da turma); b) a turma e o número de alunos (respeitando os níveis de desenvolvimento dos alunos e gerindo as tarefas segundo o número de intervenientes); c) o local da aula (tendo em conta os materiais disponíveis e as características do espaço como o solo, o clima e as acessibilidades ao mesmo), d) a hora da aula (com base na carga letiva do dia e no número de blocos de aula), e) o material (rentabilizando a sua quantidade para não afetar a PL de outras turmas); e, e) os objetivos da aula (consoante o nível de desenvolvimento dos alunos nas aulas anteriores e definidos para o período e/ou ano letivo).

Relativamente à apresentação das tarefas, foi descrita da seguinte forma: organização da turma e matéria de ensino a abordar; objetivos específicos; estratégias de operacionalização (grupos de trabalho, estratégias de posicionamento do professor e de tarefas para os alunos dispensados); variantes dos exercícios (para adequar a tarefa às necessidades de cada aluno, através da diferenciação pedagógica), seguidas de uma representação esquemática da organização da tarefa e da duração da mesma (com o tempo de explicação, de realização e de transição).

Por fim, o plano de aula foi acompanhado por um espaço de reflexão onde foram discutidas a eficácia das tarefas selecionadas e a respetiva concretização dos objetivos específicos, com a adaptação das tarefas para uma próxima abordagem, também defendidas por Freitas (2015) e Martins (2014). Neste sentido, Takahashi e Fernandes (2004) reforçam a importância das atividades serem utilizadas numa perspetiva dinâmica e contínua, para uma dimensão educacional crítica.

O plano de aula serve como um documento de apoio ao docente, mas deverá ser flexível, podendo facilmente sofrer alterações e adaptações, pois nem sempre os alunos dão a resposta pretendida no tempo pretendido. Assim, torna-se importante refletir sobre as metodologias e instrumentos adaptados, para que consigamos cumprir o pretendido.

Com o decorrer da componente letiva, resultado da aquisição de competências e da partilha de experiências, a operacionalização do plano de aula foi alvo de alterações, de modo a se tornar mais objetivo e focalizado nos comportamentos que se pretendiam alcançar. A própria dinâmica da aula afetou a nossa intervenção pedagógica, impedindo por vezes o cumprimento dos objetivos e a conexão lógica dos conteúdos entre matérias. Esta foi, numa fase inicial, uma das grandes lacunas no

nosso processo pedagógico e que exigiu de nós a capacidade de repensarmos as nossas práticas e reestruturarmos os objetivos específicos das tarefas, de forma mais clara e concisa. Freitas (2015, p. 44) reforça essa mesma atitude ao afirmar “(...) que é esperado que a estrutura funcional do plano de aula evolua e se transforme, refletindo as experiências e as necessidades do orientador do processo de ensino-aprendizagem”.

Por vezes, foi essencial recorrer ao plano de aula pela necessidade de nos orientarmos no processo pedagógico, ou para conseguirmos atuar perante a diversidade de acontecimentos em contexto de aula. Também Neves (2013) afirma a sua utilidade para a personalização do ensino, devido à exigência no planeamento e operacionalização das tarefas com diferentes níveis de complexidade.

Pelo plano de aula englobar metodologias que integram o processo ensino-aprendizagem, este deve também envolver de forma organizada e ativa o aluno, no sentido de este construir o seu caminho para uma nova forma de olhar, de pensar e de ser, possibilitando o seu crescimento pessoal (Takahashi & Fernandes, 2004).

3.2.2. Intervenção Pedagógica

A planificação de toda a nossa intervenção pedagógica foi efetuada antes da sua implementação junto da comunidade escolar. Fruto dos conhecimentos e metodologias transmitidos e da partilha de experiências e oportunidades de aplicação prática adquiridos no MEEFEBS, foi possível criarmos um conjunto de valores e competências imprescindíveis para a nossa atuação enquanto professores estagiários.

Para nos aproximarmos da eficácia pedagógica é, na nossa opinião, crucial conhecer e compreender as interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-comunidade escolar, a fim de se detetarem condições que permitam chegar a esse efeito. Mas para tal, é essencial efetuarmos uma avaliação inicial do nível dos alunos para que se consiga atuar de forma individualizada.

No ensino das atividades desportivas, o sucesso pedagógico depende, segundo Piéron (1996), de quatro fatores, nomeadamente o tempo de empenhamento motor, as reações do educador à prestação dos alunos, o clima da aula e a organização da prática. Para além disso, estes aspetos não se apresentam isolados, até porque cada um tem características que afeta os restantes na eficácia pedagógica.

O tempo de empenhamento motor é caracterizado pelo tempo em que o praticante passa efetivamente em atividade motora, com base nas indicações dadas pelo professor antes e no decorrer da tarefa (comunicação pessoal, J. Simões, 2014). Este foi um dos aspetos em que apresentamos maiores dificuldades numa fase preliminar, por não conseguirmos controlar de modo eficaz o tempo em exercício, resultado da necessidade de querermos respeitar os tempos de aprendizagem dos alunos, afetando diretamente o cumprimento do planeamento da aula.

No entanto, procuramos criar situações de aprendizagem diversificadas, através de jogos lúdicos e da presença de competição, respeitando as necessidades de cada aluno para que estes se mantivessem motivados no tempo de prática. A opção por esta estratégia baseou-se na discussão entre os diferentes elementos do NEEBSGZ, bem como da análise dos relatórios de estágio (Pinto, 2015; Gonçalves, 2015), que reportam estas situações de aprendizagem como potencializadoras de um elevado tempo de empenhamento motor. Lopes (2011, p. 68) refere que “Competir é o que nos motiva a agir, a fazer o esforço, a privilegiar o trabalho”. Piéron (1996, p. 18) aponta que “(...) o empenhamento motor do aluno resulta de vários factores como a programação da sessão, as intervenções do professor, a motivação dos alunos para a actividade física”, daí a necessidade de integrarmos e refletirmos sobre todos os fatores, para salvaguardar a qualidade da intervenção pedagógica.

No que diz respeito ao feedback, Magil (2000, citado por Ennes & Benda, 2004), define como qualquer informação recebida pelo indivíduo durante ou após a execução de uma tarefa. Este ultrapassa a simples informação sobre o êxito ou o fracasso e deve igualmente contemplar meios que o aluno pode utilizar para melhorar a sua prestação. A frequência e a qualidade das reações às prestações dos alunos são, na nossa opinião, dois aspetos relevantes para potenciar a aprendizagem dos alunos.

A nossa preocupação prendeu-se com a utilização dos feedbacks sempre que verificássemos necessário e de modo concreto, com indicações precisas e essenciais para alterarem comportamentos que se apresentassem desviados das intencionalidades previstas. Inicialmente, os feedbacks atribuídos eram maioritariamente prescritivos e descritivos, no entanto com o aumento do sentimento de segurança na lecionação das aulas, introduzimos feedbacks interrogativos, com o intuito que os alunos tivessem consciência das suas ações e das variáveis implicadas nas mesmas. Em matérias como as ARE e a Ginástica, privilegiamos os feedbacks cinestésicos (criando uma interação mais próxima dos alunos), e nas restantes maioritariamente feedbacks auditivos e, em casos mais específicos, feedbacks visuais. O nosso intuito passava por individualizar as reações às ações consoante os indivíduos,

generalizando apenas quando verificávamos os mesmos problemas em vários alunos. Os feedbacks positivos eram aplicados, sempre que possível, como incentivo e valorização do esforço e das capacidades dos alunos. Piéron (1996) aponta o reforço sistemático para se potenciar a quantidade de comportamentos desejáveis ou evitáveis. Foi imprescindível conhecermos o perfil de cada aluno também para atuarmos adequadamente, pois nem todos reagem da mesma forma às apreciações realizadas e temos de saber respeitar os seus percursos de aprendizagem.

O clima da aula é resultado do ambiente característico no espaço de aprendizagem e pode estar inteiramente interligado com os outros fatores. Na nossa opinião, uma incorreta aplicação dos feedbacks pode gerar situações de conflito e uma fraca organização das situações de aprendizagem (ex: grupos de trabalho desequilibrados a nível psicomotor), resultando na desmotivação para a prática, e que põe obviamente em causa o tempo de empenhamento motor. Para o desenvolvimento do clima da aula, permitimos que os alunos tivessem um papel ativo e interventivo nas aulas (desde que pertinente), aceitando as suas sugestões em momentos específicos e enquadrados com os objetivos propostos. No entanto, se por um lado esta estratégia fez despoletar maiores níveis de motivação nos alunos, tornou-se necessário termos sempre o controlo do contexto de aula, sem permitirmos que os alunos se sobrepusessem aos nossos deveres enquanto professores.

Por fim, a organização das atividades exigiu da nossa parte a capacidade de previsão e adaptação, nomeadamente: (i) na preparação das atividades (através da criação de variantes para aumentar a intencionalidade das tarefas); (ii) na criação de grupos de trabalho (previamente definidos segundo os objetivos pretendidos); (iii) na participação dos alunos na recolha e arrumação do material (para potenciar o tempo de empenhamento motor); e, (iv) na gestão das atividades (em situações de arbitragem ou na apresentação de sugestões para melhorarmos as situações de aprendizagem).

Paralelamente, verificamos que os alunos revelavam desmotivação quando as tarefas não estavam bem planeadas, ou quando não conseguiam atingir os comportamentos solicitados. Houve da nossa parte uma intencionalidade de organizar e ajustar as situações de aprendizagem às características das matérias de ensino e nível de proficiência, com o intuito de garantir a segurança e a eficácia da aprendizagem. A formação de grupos de trabalho também foi um dos critérios planeados para se proporcionar o sucesso pedagógico, procurando muitas vezes respeitar as necessidades e as preferências dos alunos, na relação com os colegas para a execução dos exercícios.

No que diz respeito à aplicação dos modelos de ensino, tivemos em consideração, em primeiro lugar, as necessidades e motivações dos alunos, para então definirmos uma metodologia de estruturação e aplicação dos conteúdos programáticos.

Consoante os tipos de modelos de ensino existentes, nomeadamente (i) Modelo por Ciclos de Atividades ou Blocos, (ii) Modelo por Etapas e, (iii) Modelo Misto, foram equacionadas as potencialidades e limitações de ambos para se conseguir atuar de forma eficaz para a transformação dos alunos. Pareceu-nos que a interligação entre ambos (utilização de um modelo que designamos de modelo misto) mostrou ser uma opção rentável pela necessidade de adequarmos os modelos às circunstâncias pedagógicas.

A opção do modelo essencialmente por etapas privilegiou aulas politemáticas, onde abordamos mais que uma matéria de ensino por aula, em pequenos blocos (exigindo uma polivalência dos espaços desportivos), bem como ma maior exigência na conceção dos planos de aula e na dinamização e gestão da aula. No entanto, este modelo, na nossa opinião, revelou-se o mais eficiente, sendo fulcral uma análise detalhada da avaliação inicial efetuada a todas as matérias e uma UD direcionada para conteúdos e objetivos similares definidos em etapas, de duração imprevisível e respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno (individualização do ensino). Este modelo permitiu uma continuidade na formação dos alunos (através da existência de fases de planeamento, reflexão e aplicação) e a necessidade do trabalho de equipa entre os elementos envolvidos no processo, apesar de nos termos apercebido da dificuldade em gerir estações e circuitos de atividades diversificadas e da realização da avaliação, consoante os objetivos determinados para a etapa.

No sentido de se criarem linhas de orientação do processo de aprendizagem dos alunos, Mosston e Ashworth (2008) formularam a teoria do espectro dos estilos de ensino, baseada na tomada de decisão para a compreensão e aquisição de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, é necessário que exista uma coerência entre o que se pretende objetivar e aquilo que é realmente realizado. A seleção dos estilos de ensino tem de ser consciente e adequada às necessidades dos alunos, competências a atingir e características do professor, resultado das suas vivências e crenças no processo pedagógico. Pela imprevisibilidade na gestão desses fatores, existe um conjunto de estilos de ensino que possibilitam dar resposta às situações através da reprodução ou produção de conhecimento.

A seleção dos estilos de ensino foi diversificada ao longo da intervenção pedagógica em função dos alunos e das suas necessidades, do ciclo de aprendizagem e dos comportamentos que pretendíamos solicitar, condicionando os nossos conhecimentos, experiências e crenças face às situações de aprendizagem. Trataram-se de escolhas ponderadas e conscientes, que considerámos adequadas, apesar das dificuldades sentidas ao nível da sua aplicabilidade na repercussão de aprendizagens no processo pedagógico.

Quanto à aplicação dos estilos de ensino, utilizamos diversos estilos de ensino: a) comando, numa fase inicial, por falta de experiência e conhecimento sobre os alunos, bem como na resolução dos problemas causados pela complexidade das tarefas e em situações que consideramos de maior risco (ex.: leção da matéria de Ginástica); b) autoavaliação, para consciencializar o aluno dos fenómenos que envolvem as suas ações e dos fatores a ter em conta para a melhoria das suas competências (privilegiando a individualização do ensino); c) recíproco, imprimindo sentido de responsabilidade social, cooperação e ajuda mútua nos indivíduos, apesar do professor definir os critérios de realização da tarefa (utilizados na matéria de ensino de Ginástica de Solo, nas “ajudas” numa fase de execução); d) inclusivo, em que o aluno realiza as atividades definidas e adaptadas pelo professor segundo as suas competências individuais, mesmo que diferente dos restantes colegas, respeitando as suas diferenças (em casos em que a diferença do nível de proficiência entre elementos era elevada); e) descoberta-guiada, em que o aluno procura solucionar os problemas encontrados nas situações de aprendizagem e o professor questiona as suas decisões; f) divergente, com a criação de formas de resposta pelo professor e aluno a um mesmo problema, de forma controlada à situação e estimulando o aluno para essa intencionalidade (muitas vezes utilizado em situações de aprendizagem de elevada complexidade ou também para compreenderem a importância dos critérios de execução das ações); g) convergente, na procura da solução para um problema encontrado (em situações específicas e concretas).

Por fim, Jacinto *et al.* (2001, p. 35) afirmam que os procedimentos aplicados para se atingir o sucesso pedagógico, nomeadamente na seleção de métodos e estilos de ensino, devem incluir o aluno no sentido de ele criar “(...) uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas actividades educativas (...)”.

3.2.2.1. Estratégias de Ensino

Ao longo deste processo didático-pedagógico foram tomadas diversas estratégias de ensino com o intuito de potenciar a aprendizagem dos alunos, orientadas de acordo com os propósitos delineados. Todas as opções tomadas foram ao encontro de problemas verificados num determinado contexto, onde foi essencial uma consciencialização e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Numa primeira instância, foram definidas normas de funcionamento das aulas juntamente com os alunos, no que diz respeito ao vestuário nas aulas, regras de segurança e de organização das aulas, chamando à atenção para faltas de material e dispensas. Foi também discutido em grupo a seleção de matérias de ensino a abordar nas aulas bem como as formas de avaliação, mais precisamente no domínio cognitivo. A estipulação destas regras de operacionalização da PL permitiu, desde início,

que os alunos tivessem conhecimento da dinâmica das aulas e que adotassem esses hábitos, apesar disso nem sempre se ter verificado, principalmente nos pedidos de dispensa, em que foi necessária uma atuação mais interventiva e assertiva.

Uma estratégia que se mostrou bastante motivante e enriquecedora para os alunos foi a possibilidade de termos integrado um conjunto de atividades desportivas variadas, proporcionando novas experiências e consciencializando-os para o leque de oportunidades na prática de atividades físicas e de exercício físico, extremamente relevante em particular para os alunos finalistas. Um desses exemplos foi a abordagem do *Geocaching* que permitiu, mesmo fora do contexto escolar, os alunos se interessarem por uma atividade lúdica e desafiante, associada à procura pelo desconhecido (desenvolvendo o sentido de orientação e de leitura do contexto envolvente), à exploração da natureza e de locais históricos.

A diferenciação pedagógica foi um dos pilares desta componente letiva. Sendo o indivíduo dinâmico e único nas suas características, valores e comportamentos, passa pelos educadores compreenderem e respeitarem as suas individualidades. Neste sentido, Jacinto *et al.* (2001, p. 27) apoiam-se no princípio da especificidade em que “o professor selecciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais”.

A individualização do ensino pelo professor exige que este domine ferramentas que:

“(...) possibilitem compreender melhor, perceber quais as soluções que melhor se ajustam, apreender as dificuldades a enfrentar e como as ultrapassar, enfim ser capaz de ajudar o tomar decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do “saber ser” mais eficiente” (Almada *et al.*, 2008, p. 66).

Porém, temos consciência da dificuldade e exigência associada à constante procura pela especificidade do ensino. A compreensão da autenticidade de cada aluno é tão estimulante quanto desgastante, tornando a arte de ensinar complexa, mas bastante significativa.

Tentamos dar resposta às necessidades dos alunos, mas principalmente evitar situações de exclusão ou inferiorização perante os restantes colegas. Foi um aspeto desenvolvido ao longo de toda PL, em particular na turma do 12º3 em que verificamos que grande parte da turma não integrava com agrado um aluno nas tarefas. Inicialmente, o aluno foi inserido em grupos de trabalho que demonstravam capacidade de integração e compreensão, visto que muitas vezes adotava comportamentos inapropriados à prática. A procura pelas suas necessidades e preferências foi outro

modo de o motivar para as aulas, por exemplo quando realizava as tarefas com os colegas com níveis de proficiência mais elevados. Algumas estratégias como individualização das tarefas, trabalho específico e tarefas de liderança não surtiram qualquer efeito na postura do aluno.

Os restantes elementos da turma também foram igualmente inseridos neste processo com a intencionalidade de incentivarem o colega nas aulas, mas também com o intuito de avaliarmos nos alunos, de forma mais aprofundada, competências como a persistência, a entreaajuda, a compreensão e o respeito, no entanto poucos demonstraram possuir. Algumas estratégias tomadas passaram pela realização de jogos reduzidos, obrigando à colaboração (ex.: 2x2), o apelo ao incentivo construtivo e ao diálogo entre alunos para perceberem o seu ponto de vista quanto à prática.

A responsabilização e compromisso pela qualidade das aulas e da disciplina também foi um dos pontos desenvolvidos juntos dos alunos, através de tarefas de recolha e arrumação do material desportivo (e que numa fase final do processo pedagógico era efetuada mesmo quando não era solicitada) e a realização dos exercícios de alongamento na fase final da aula, tendo por base os grupos musculares predominantes da sessão prática.

No que concerne à organização de grupos de trabalho nas aulas, foram tomadas várias estratégias de ensino (defendidas também por Pinto, 2015; Bárbara, 2015; Freitas, 2015; Neves, 2013), nomeadamente: (i) grupos homogéneos, de acordo com o nível de proficiência ou género; (ii) grupos heterogéneos, formados pelos próprios alunos. Consoante o público-alvo, foram determinados os grupos de trabalho tendo por base as situações de aprendizagem e os comportamentos que pretendíamos solicitar, com a consciência da importância das interações no sucesso das tarefas. Neste sentido, Jacinto *et al.* (2001, p. 30) apontam a formação de grupos como:

“(...) 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”.

Os mesmos autores indicam ainda a relevância de serem criados grupos com a integração de níveis de proficiência diferenciados, pela riqueza das interações no desenvolvimento social dos alunos e na entreaajuda para potenciar competências. Porém, defendem, sempre que possível, a constituição de equipas homogéneas para a eficácia do processo didático-pedagógico, tendo em atenção situações de desvalorização de competências e/ou de géneros.

Outra estratégia utilizada foi a demonstração das tarefas motoras com o intuito de facilitar a sua compreensão. A demonstração é definida pela capacidade de observação, interpretação do comportamento que se quer potenciar no aluno. Neste processo, Mendes (2004, p. 96) informa que “o sujeito tende a imitar as imagens dos modelos que considera mais significativos”, e nem sempre se transmite o melhor exemplo para a aquisição de comportamentos, principalmente em fases iniciais da aprendizagem, em que o aluno não consegue selecionar os aspetos essenciais da ação. Neste contexto, o mesmo autor aponta a instrução como um dos instrumentos mais eficazes nas primeiras etapas, em detrimento da demonstração.

A postura do professor também foi igualmente equacionada, no sentido de serem definidas estratégias de visualização de todos os alunos nas situações de aprendizagem, tentando sempre que possível adotar uma colocação correta no espaço de prática, bem como direcionar o campo de visão para a globalidade da turma. Em situações de individualização, demonstramos uma certa dificuldade em conseguirmos visualizar toda a turma, mas tentamos, sempre que possível, evitar situações de desatenção às ações dos alunos. Assim, desenvolvemos um conjunto de estratégias como por exemplo, nos casos das estações, circular sempre por fora das mesmas para não ficarmos de costas para qualquer grupo de trabalho e posicionarmo-nos em função do nível de dificuldade e de risco das situações de aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades sentidas, desde o início do ano letivo foram os pedidos de dispensa nas aulas de EF, o que nos fez repensar na motivação e interesse dos alunos na disciplina, mas também permitiu desenvolvermos metodologias capazes de integrarem os alunos nos objetivos da aula e conseqüentemente no processo ensino-aprendizagem. Assim, definimos estratégias de ensino como: (i) reflexões de aula (acerca dos conteúdos e da importância das tarefas no cumprimento dos objetivos propostos); (ii) tarefas de arbitragem; (iii) organização da aula (montagem e recolha do material); (iv) criação de sistema de competição (como gestor do processo e com reflexão acerca da organização do jogo/torneio); (v) auxiliar na gestão das tarefas (na apresentação de sugestões para a melhoria das capacidades dos colegas tendo em conta as situações de aprendizagem).

As estratégias tomadas foram equacionadas segundo as características da aula, das tarefas, do aluno dispensado e do grupo-alvo, tendo em vista os propósitos delineados. Numa fase inicial apresentamos lacunas na integração destes elementos nos conteúdos das aulas pela nossa falta de experiência na gestão de diversas situações em simultâneo e na criação de estratégias adequadas à situação, no sentido de potenciar o desenvolvimento de toda a turma. É de salientar a conotação negativa que algumas destas tarefas podem representar junto dos alunos, mas cabe ao professor criar

situações que possibilitem estes alunos se integrarem no grupo e sentirem a importância da sua intervenção para o sucesso dos objetivos da aula.

Relativamente à dinâmica de abordagem das matérias de ensino, privilegiamos o jogo em grande parte das situações de aprendizagem por ser um meio dinâmico com diversos fatores inerentes e que exige uma constante adaptação, também na dimensão cognitiva e sócioafetiva. Neste sentido, Graça e Oliveira (1995) reforçam a importância da capacidade percetiva e a tomada de decisão em habilidades abertas, pelo seu carácter imprevisível, ao invés de técnicas isoladas no ensino do jogo. Nesta lógica, Souza (2013) apresenta o jogo como um instrumento enriquecedor no processo ensino-aprendizagem por permitir que os indivíduos se deparem com problemas e busquem soluções potenciando os seus conhecimentos. Apesar disso, nada inviabiliza que a aquisição de meios (técnicas adquiridas) não possa enriquecer a capacidade de prever, planejar e questionar a atuação nos processos pedagógicos (Graça & Oliveira, 1995).

Como consequência da elevada complexidade do jogo no seu contexto formal, resultado da diversidade de variáveis a equacionar durante a sua prática, privilegiamos os jogos reduzidos com o intuito de facilitar a compreensão das situações de aprendizagem e reduzir a complexidade das variáveis a analisar pelo praticante. Em matérias de ensino como os Desportos Coletivos, esta estratégia mostrou-se preponderante, de modo especial na turma do 10^ºA, onde os níveis de proficiência eram mais reduzidos. Graça e Oliveira (1995, p. 31-32) mencionam que estas situações:

“(...) procuram no entanto preservar os ingredientes específicos do jogo, apelando à utilização as habilidades em situações-problema. Pela redução do número de jogadores envolvidos, pela restrição das zonas de acção, inclusive pela delimitação do quadro de possibilidades, nós podemos estabelecer um contexto que simplifique a leitura das situações, sem que no entanto se prescreva completamente o que os alunos terão que fazer”.

Outra estratégia foi a utilização dos sistemas competitivos em determinadas aulas para potenciar a motivação e o empenho nas situações práticas, tendo por base os objetivos pretendidos e os comportamentos que se pretendiam solicitar. Desta forma, proporcionamos um ambiente de diálogo entre os praticantes e uma diversidade de variáveis em função do adversário e das suas características, utilizando muitas vezes uma organização segundo o nível de proficiência dos alunos.

A criação de estações foi também uma das estratégias utilizadas na organização das atividades, principalmente com o intuito de criarmos grupos de trabalho a partir dos níveis de aprendizagem e,

assim, tarefas ajustadas às capacidades e necessidades dos alunos. Esta também permitiu uma maior responsabilização dos alunos na execução das tarefas, mesmo se o professor tinha a preocupação de direcionar o seu campo de visão para a globalidade do trabalho, possibilitando também a cooperação dos alunos com dispensa na gestão das tarefas, integrando-os de forma direta no processo ensino-aprendizagem.

Na monitorização da Aptidão Física utilizamos um conjunto de exercícios pré-definidos, realizados na fase inicial da aula, com o intuito dos alunos desenvolverem uma componente educacional sobre a percepção e monitorização da atividade física e a sua influência em diversos indicadores de saúde. Este trabalho foi também realizado de uma forma constante, no sentido dos alunos terem consciência da sua evolução, ao longo do ano letivo. Numa fase inicial, trabalhamos esta componente através de situações analíticas, no entanto percebemos que a motivação para a prática era reduzida nestes momentos e conseqüentemente originou falhas na pontualidade dos alunos. Para colmatar essa situação, optamos por trabalhar a condição física através de jogos lúdicos, o que se demonstrou extremamente apelativo para os alunos. Neste sentido, também Vidal (s.d.) refere que a fase inicial da aula deve ser agradável e motivante através de atividades lúdicas e jogos de forma a integrarmos ativamente os alunos na prática.

Nem sempre foi possível atingirmos os objetivos delineados, principalmente numa fase inicial do ensino, por sermos demasiado ambiciosos na definição de linhas de orientação das aprendizagens dos alunos, por falta de preparação na gestão das tarefas e défice na comunicação, para alterar comportamentos.

3.2.3. Avaliação

A avaliação trata-se, a curto ou longo prazo, de um processo de verificação das metas e objetivos definidos, para se perceber se estão a ser atingidos de acordo com o que é definido (Ribeiro, 1997). “A avaliação ao longo do trajecto a percorrer permite, pelo contrário, introduzir correcções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projecto à rota traçada” (Ribeiro, 1997, p. 5).

“A avaliação é educativa quando torna a pessoa mais consciente da realidade presente ou futura, quando serve de base para adoptar decisões responsáveis (...)” (Rosales, 1992, p. 29). Para o mesmo autor a avaliação tem três funções, nomeadamente: (i) recolher dados das componentes de ensino; (ii) interpretar a informação de acordo com uma teoria ou concepção; (iii) tomar decisões na melhoria do processo pedagógico.

Existe uma relação de causa-efeito entre os nossos pensamentos e conhecimentos, as aprendizagens dos alunos e a forma como avaliamos as suas capacidades (Ribeiro, 2005). A avaliação é naturalmente dependente do que somos e daquilo que queremos que os alunos atinjam, respeitando os programas.

Para Freire (2003) a avaliação da prática docente é realizada devido a diversas razões. Este aponta como um ato da natureza do próprio processo pedagógico, no sentido de se avaliar permanentemente o planeamento efetuado e pela necessidade de se acompanhar e observar o cumprimento dos objetivos delineados. Ribeiro (1997) reforça que, para se perceber se o planeamento das ações foi eficaz, é preciso avaliar o que era previsto e averiguar o cumprimento dos objetivos determinados.

“Programar e avaliar não são, contudo, momentos separados, um à espera do outro. São momentos em permanentes relações. A programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita à luz das primeiras avaliações que a prática sofre. Avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por isso mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece ser o final de certa prática” (Freire, 2003, p. 14).

É através do planeamento que a avaliação segue um conjunto de critérios para o processo ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1997), nomeadamente: (i) identificar o que se pretende atingir (objetivos do ensino); (ii) realizar o processo para se atingir os objetivos (métodos e meios); (iii) criar o modo de se saber se atingimos ou não o desejado (instrumentos de avaliação).

A grande questão da avaliação surge quando esta é vista como um fim em si mesmo. “Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar” (Freire, 2003, p. 15).

Fernandes (2005, p. 62-63) apresenta um conjunto de princípios para uma avaliação construtivista, que se seguem:

- Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
- A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
- A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função de melhorar e de regular as aprendizagens;

- O feedback, nas suas variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem;
- A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
- A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula;
- A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

O aluno como parte integrante do processo pedagógico, também deve estar interligado nesta etapa da aprendizagem. Fernandes (2005, p. 26) afirma que “(...) os alunos não são encarados como meros receptores que se limitam a *gravar* informação, mas antes como sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento”. Neste contexto, Stainle & Souza (2007, p. 72) reforçam que “O professor deve garantir o êxito dos alunos; portanto, deverá falar para ser compreendido e não para ser ouvido, tendo por intenção a formação do aluno e não somente a informação de conteúdos”. Foram adotadas algumas estratégias para potenciarmos este tipo de interação, nomeadamente: (i) apresentação dos objetivos e componentes da disciplina, no início do ano letivo; (ii) apresentação dos objetivos e conteúdos de cada sessão; (iii) aplicação de feedbacks interrogativos sobre a prestação dos alunos, quando comparados com os objetivos da tarefa; (iv) diferenciação das componentes de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Segundo o PNEF (Jacinto *et al.*, 2001) a avaliação dos alunos em EF realiza-se de maneira idêntica às restantes disciplinas da Formação Geral do Ensino Secundário, aplicando-se as normas e princípios gerais que a regulam. No que diz respeito à especificidade da disciplina, a avaliação resulta dos objetivos estipulados para cada ciclo e cada ano, dos quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas (Jacinto *et al.*, 2001).

Os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo disciplinar de EF e pelo professor permitem determinar concretamente o grau de sucesso dos alunos. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades escolhidas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas aulas (Jacinto *et al.*, 2001). Estes são diferenciados de acordo com o percurso curricular do aluno e também com o ano de escolaridade em que se encontra, afetando

o peso de cada domínio pertencente ao processo ensino-aprendizagem, como se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios de avaliação definidos pela Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Turmas	Domínio Psicomotor	Domínio Cognitivo	Domínio Sócioafetivo
10º4	(60%) • Desempenho (40%) • Regras (20%)	(20%) • Teste (10%) • Questões-aula (10%)	(20%) • Civismo (5%) • Responsabilidade (5%) • Empenho (10%)
12º3	(65%) • Desempenho (65%)	(25%) • Trabalho (20%) • Questões-aula (5%)	(10%) • Empenho (5%) • Civismo (2,5%) • Responsabilidade (2,5%)

Porém é preciso percebermos que a avaliação não se trata apenas de atribuir uma classificação às aprendizagens do aluno. Tal como refere Ribeiro (1997, p. 75), a avaliação “(...) é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”.

Deste modo, a avaliação dos alunos na disciplina de EF deve ser distribuída e dividida em três domínios, nomeadamente: (i) Domínio Psicomotor, que engloba o desempenho motor e o cumprimento e aplicação de regras específicas de cada matéria abordada; (ii) Domínio Cognitivo que, de certa forma, está sempre subentendido a qualquer outro domínio e que se trata da compreensão daquilo que é realizado nas aulas, das questões colocadas pelo professor e da realização de trabalhos de grupo que servem para aprofundar/consolidar aquilo que é dado no decorrer das aulas; (iii) Domínio Sócioafetivo, que inclui como critérios avaliativos a assiduidade e pontualidade, contabilizadas pelas presenças nas aulas e pelo cumprimento dos tempos letivos, o civismo (no respeito, cooperação, entreajuda e o comportamento nas aulas), o empenho (que estabelece a motivação e a predisposição do aluno em realizar as aulas de EF) e, por fim, a responsabilidade (contemplada na assiduidade, pontualidade e na aquisição de material adequado à prática desportiva).

Jacinto *et al.* (2001) apresentam também três grandes áreas de avaliação específicas da EF, que são efetivamente A - Atividades Físicas (Matérias), B - Aptidão Física e C – Conhecimentos, relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades motoras. Cada aluno pode situar-se em relação a cada matéria num dos seguintes níveis de desenvolvimento: a) não atinge o nível introdutório; b) nível introdutório; c) nível elementar; d) nível avançado (Jacinto *et al.*, 2001).

Por fim, para Ribeiro (1997) a avaliação é definida a partir de três tipos: a) avaliação diagnóstica (AD), b) avaliação formativa, c) avaliação sumativa; com funções específicas de apoio à prática pedagógica.

3.2.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação deve ter uma intenção de diagnóstico, para se conhecer as dificuldades dos alunos, no sentido de se poder atuar na reformulação dos processos pedagógicos e objetivos delineados (Thomacheski & Manganaro, 2008). Neste sentido, a AD trata-se de uma base que serve de suporte ao professor e aos alunos na definição de objetivos, na escolha de matérias a abordar, assim como no tempo despendido para cada uma delas.

Ribeiro (1997) define a AD como a percepção do estado de desenvolvimento do aluno, com base nas aprendizagens anteriormente adquiridas e nas desejadas, para se minimizar problemas futuros no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, possui o propósito de verificar a presença ou a ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, assim como visa detetar dificuldades específicas na aquisição de novas competências, procurando sempre identificar as causas para essas lacunas (Souza, Bernini, Brandão & Souza, 2011).

Apresentada no início do cronograma de extensão e sequência de conteúdos, a AD é aquela sobre a qual as informações das capacidades dos alunos são recolhidas antes do início do processo ensino-aprendizagem, como meio para identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem (Oliveira, 2002, citado por Souza *et al.*, 2011).

Mas esta (AD) não se baseia apenas no início do ano letivo. O período de realização depende do momento em que o professor procura novas aprendizagens, delineadas no programa, apesar desta função estar integrada na avaliação formativa, através de indicadores que vão surgindo no decorrer do ano letivo (Ribeiro, 1997). De modo a poder assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas, o professor deve procurar, no contexto da aula de EF (em que o ensino e a aprendizagem, o desafio e a superação são uma constante) e num período relativamente alargado, aperceber-se da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao programa previsto para o ano de escolaridade, e às suas possibilidades de desenvolvimento (Jacinto *et al.*, 2001).

Posto isto, as primeiras duas semanas de aulas foram planeadas com o objetivo de avaliarmos o nível dos alunos nas diferentes matérias de ensino a serem abordadas ao longo do ano letivo, procurando detetar as principais dificuldades dos alunos e enquadrá-los nos níveis mais ajustados, através da criação de diversos instrumentos de avaliação adaptados de diferentes autores (Consultar

Anexo C). Com esta avaliação, conseguimos retirar uma quantidade diversificada e detalhada de informações acerca das necessidades dos alunos e que, na nossa opinião, só assim conseguimos definir um ponto de partida que, posteriormente, fosse ao encontro dos objetivos delineados pelo NEEBSGZ, consoante as orientações do PNEF e do grupo disciplinar. Por outro lado, a quantidade de instrumentos de avaliação e dados recolhidos pode não se tornar viável para um professor que tenha diversas turmas a seu cargo.

É de referir a importância da primeira aula no conhecimento das matérias de ensino do agrado e desagrado dos alunos, das suas práticas desportivas e de limitações que pudessem apresentar face ao processo ensino-aprendizagem.

A AD efetuada abrangeu o método qualitativo através do enquadramento das competências dos alunos nos diferentes níveis de desenvolvimento (antes do nível introdutório, nível introdutório, elementar e avançado), definidos por Jacinto *et al.* (2001).

É de realçar que as necessidades e capacidades dos alunos dependem das suas características pessoais, influenciadas pelo historial de vida pessoal e escolar de cada um, da capacidade de gestão do seu processo de aprendizagem e inevitavelmente das suas motivações, resultado também da evolução da sociedade.

Neste quadro,

“(...) a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a correcções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário” (Jacinto *et al.*, 2001, p. 25).

3.2.3.2. Avaliação Formativa

“A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (Ribeiro, 1997, p. 75). Neste âmbito, a avaliação formativa surge para “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (Ribeiro, 1997, p. 84).

Fernandes (2005) apresenta a avaliação formativa alternativa como um processo de integração do ensino e da aprendizagem, interativo entre professor e aluno, na regulação e melhoria das aprendizagens, “Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências (...)” (Fernandes, 2005, p. 65).

“O que importa sublinhar é que a avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Obviamente, os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos como a organização e distribuição de feedback, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 65).

Concretamente, esta componente da avaliação foi adotada a partir de diferentes metodologias, nomeadamente: (i) observação das competências dos alunos; (ii) atribuição de feedbacks interrogativos à prestação dos alunos; (iii) reflexão com os alunos sobre as competências demonstradas e os objetivos delineados para a sessão; (iv) reflexão entre agentes de ensino sobre as capacidades dos alunos.

Com isto, percebemos a dificuldade tanto da parte do professor como do aluno para procedermos à aplicação de uma avaliação formativa consciente e reflexiva no que diz respeito aos comportamentos que queremos solicitar para a transformação do indivíduo.

3.2.3.3. Avaliação Sumativa

No sentido de atribuímos um significado e classificarmos as aprendizagens e competências dos alunos no processo educativo, surge a avaliação sumativa. Esta pretende “(...) ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1997, p. 89).

A avaliação sumativa dos três períodos tratou-se de um processo contínuo de análise da evolução das competências dos alunos. Não foi nossa intenção definirmos a avaliação sumativa através de um número, resultante apenas das capacidades adquiridas e demonstradas pelos alunos, quando comparadas com os objetivos definidos, mas que também refletisse a dedicação, o empenho e o respeito pelo professor, colegas e pela disciplina. Mas, para isso, foi essencial uma constante

atenção e reflexão acerca dos comportamentos e atitudes dos alunos. Temos consciência do peso que esta componente tem para os mesmos. Para Darido (2012),

“(...) avaliar é mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado, mesmo porque cada aluno chega à escola e às práticas corporais com certo nível de conhecimento, carregando experiências anteriores e com características pessoais” (p. 127).

Tentamos, sempre que possível, fazê-los compreender os critérios de avaliação e as competências equacionadas na avaliação de um processo contínuo e complexo.

Os critérios utilizados para a avaliação sumativa foram baseados nas fichas de observação realizadas na AD, no sentido de percebermos o percurso evolutivo dos alunos nos três domínios da disciplina (psicomotor, cognitivo e sócioafetivo).

No domínio psicomotor, foram abrangidos como critérios de avaliação as matérias de ensino mais abordadas em cada período letivo, de acordo com as necessidades dos alunos e especificidades das instalações, incluindo igualmente a Aptidão Física. Dadas as limitações dos alunos em determinadas áreas desportivas, tentamos sempre que possível potenciar as competências dos alunos noutras matérias com objetivos transversais, de forma a não prejudicar a prestação dos alunos e respetiva avaliação. Assim, objetivamos valorizar os pontos fortes e competências adquiridas pelos alunos e não os prejudicar pelas suas limitações.

Os parâmetros do domínio cognitivo foram diferenciados entre cada ano de escolaridade pela dificuldade, em fases menos avançadas, de terem conhecimento e compreenderem as matérias de ensino e o que as envolve. No caso dos trabalhos de grupo aplicados à turma do 12º3, estes visavam que os alunos desenvolvessem também competências sociais na gestão de um grupo e responsabilização pelo trabalho. Essas competências foram bem visíveis na maioria da turma, principalmente nos trabalhos que envolveram a realização de vídeos e coreografias, para apresentação à turma. Quanto às questões-aula, tiveram o propósito de integrar os alunos continuamente no processo ensino-aprendizagem e principalmente torná-los reflexivos e conscientes da prática realizada.

Ao nível do domínio sócioafetivo, os critérios definidos pela EBSGZ foram explorados no sentido de tornarem os alunos mais responsáveis pelos seus comportamentos, pelos colegas e professores, pela escola e principalmente na vida diária fora do contexto escolar. Tudo isso influencia a postura dos alunos nas aulas, no respeito por todos e no empenho face às situações que os rodeiam.

Mais do que desenvolver essas competências no contexto de aula, passa pela sua aplicação para além desse contexto.

No que diz respeito aos alunos que apresentavam limitações na prática desportiva, foram avaliados em todos os domínios como os restantes colegas, à exceção da avaliação da Aptidão Física, quando afetava a integridade física. Estes eram avaliados pelas competências que demonstravam na análise e gestão das tarefas de aula, quando solicitado, existindo uma preocupação em lhes atribuir funções de caracterização e compreensão das atividades motoras também para conseguirmos perceber o nível de competências e reflexão nas tarefas.

Este processo de avaliação nem sempre foi fácil e nem sempre foi claro para os alunos. Notamos, possivelmente pela nota de EF não contar para a média, que os alunos muitas vezes não tinham consciência dos parâmetros de avaliação. Isto pode dever-se igualmente à nossa postura não ter sido tão incisiva neste sentido. Entendemos que uma das estratégias a adotar, para que os alunos tenham conhecimento e possam refletir sobre os seus comportamentos, passa por esclarecê-los sobre as atribuições dadas (após cada elemento de avaliação), e continuamente acerca dos critérios em que estão a ser avaliados e dos aspetos que podem melhorar.

É de referir que durante todo este processo não foi tomada nenhuma decisão de avaliação sem que fosse debatida e refletida com os restantes elementos do NEEBSGZ, determinando de forma justa e concreta, as atribuições de nota a cada aluno. Só a partir da partilha de ideias e situações do contexto de sala de aula é que foi possível definirmos uma avaliação ajustada às competências demonstradas face aos comportamentos solicitados.

3.3. Observação de Aulas

O processo de assistência às aulas surge como uma tarefa do estágio pedagógico que nos permite aprender a observar e refletir de forma crítica acerca daquilo que se observa.

A fase de observação no estágio permite enriquecer o professor estagiário na interação com a comunidade escolar, de forma a perceber a organização e gestão da instituição, conhecendo as potencialidades e dificuldades das metodologias, planeamentos e relações interpessoais entre os elementos envolvidos (Machado, Santos & Pagan, 2011).

3.3.1. Enquadramento do Tema

Damas e Ketele (1985, citados por Lopes, 2005), referem que o ato de observar é um processo que subentende um objetivo organizador, uma seleção entre os estímulos recebidos, uma recolha de

informações selecionadas e a sua codificação. Como tal, o processo de observação neste estágio visa contribuir para a melhoria da qualidade da eficácia pedagógica e da aprendizagem.

Aguiar e Alves (2010, citados por Silva, 2013, p. 238), defendem que “apesar da grande utilidade da observação de aulas, também existem algumas limitações, na medida em que, por um lado, nem tudo poderá ser observado, desde a planificação das aulas, à preparação dos materiais didáticos, aos métodos pedagógicos e ao relacionamento com a comunidade escolar e educativa e, por outro, levanta a problemática da subjetividade do observador”.

Assim, podemos afirmar que a observação pode ser fortemente condicionada por fatores do observador, desde a experiência prévia, expectativas e teorias práticas do ensino, da supervisão, entre outros, interessando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico (Vieira & Moreira, 2011, citado por Silva, 2013).

Para a observação de aulas é importante definirmos o que se vai observar, para depois se deliberar como fazer e que técnicas utilizar. Sarmiento (2004) afirma que há uma necessidade de existirem princípios orientadores no processo de observação, com incidência no que realmente ocorre e não naquilo que o observador gostaria de ver.

Para o sucesso na observação das aulas, Reis (2011) defende que é necessária a preparação cuidadosa da frequência, duração, identificação e gestão das situações específicas a observar, a seleção de metodologias e a utilização de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

A observação de aulas entre os professores permite a melhoria das competências profissionais enquanto professores de EF. Assim, apresentamos o processo de assistência às aulas realizado ao longo do ano letivo, englobando os objetivos, a metodologia, a construção do instrumento e consequentemente a análise dos resultados obtidos com este processo.

3.3.2. Objetivos

Para Silva (2013 p. 330) a assistência às aulas visa potenciar “o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria do serviço educativo prestado e para o incremento do trabalho colaborativo, com vista ao sucesso educativo dos alunos”.

Para a melhoria da eficácia pedagógica dos professores na observação das aulas é preciso considerar os seguintes objetivos: (i) diagnosticar os aspetos do conhecimento e prática pedagógica a melhorar; (ii) adequar o processo de observação às características e necessidades específicas de cada

professor; (iii) proporcionar a reflexão sobre as potencialidades e limitações das diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades; (iv) desenvolver competências de análise e reflexão no papel de observador; (v) desenvolver a capacidade de autorreflexão, autoavaliação e espírito autocrítico; (vi) construir um instrumento de observação; (vii) alterar comportamentos em função dos problemas detetados e discutidos (Reis, 2011).

3.3.3. Metodologia

Para o processo de observação foram tidas em consideração algumas metodologias de forma a torná-lo rentável e eficaz no processo ensino-aprendizagem.

No início do ano letivo definimos que seriam observadas todas as aulas da colega estagiária e do orientador cooperante. Neste sentido, Reis (2011) afirma que “A observação de aulas constitui, assim, um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor. Ambos devem desempenhar papéis importantes antes, durante e após a observação de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 19).

Mais importante do que realizar propriamente a observação, é necessário preparar aquilo em que vamos centrar a nossa atenção, questionando-nos acerca dos objetivos da aula e da sua aplicabilidade nas tarefas, os processos de ensino adotados e os instrumentos de observação utilizados na perceção das competências do professor e do contexto de aula (Piéron, 1996, p. 28).

Antes de se aplicar qualquer sistema de observação, a assistência às aulas na primeira fase da PL foi realizada informalmente no sentido de percebermos que fatores estavam interligados à gestão das aulas de EF, com maior ênfase nas aulas lecionadas pelo orientador cooperante. Após visualizados e discutidos possíveis fatores condicionantes das aulas é que iniciamos a criação e reflexão do sistema de observação que nos permitisse retirar variáveis úteis para a gestão do processo ensino-aprendizagem.

O sistema de observação escolhido foi *checklist*, pois consideramos que fornece registos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem a partir de categorias pré-determinadas. Tivemos como base o instrumento criado pelo NEEBSGZ no ano letivo 2014/2015 (Consultar Anexo F). Em seguida podemos visualizar todas as categorias de observação escolhidas:

- Instrução: observar se os objetivos e os conteúdos são transmitidos aos alunos de forma clara e objetiva, se o vocabulário utilizado é adequado ao público-alvo, qual a forma de

instrução utilizada pelo professor (verbal, demonstração) e se o mesmo apresenta recurso a formas de expressão que explicitam os conteúdos e termos técnicos da aula em questão.

- **Feedbacks:** observar o objetivo, a forma, a direção e a afetividade do feedback fornecido pelo professor. A partir destas subcategorias avaliadas permite-nos perceber a frequência e o tipo de feedbacks mais utilizados, assim como o momento em que são pronunciados.
- **Organização e Planeamento:** analisar se o professor é capaz de organizar as atividades nos espaços disponíveis para a prática, se tem a capacidade de demonstrar um caráter adaptativo perante situações imprevistas, se os conteúdos são ajustados aos objetivos estabelecidos e às capacidades dos alunos. Os conteúdos da aula deverão estar em concordância com o PNEF, ou seja, os exercícios devem permitir atingir os objetivos propostos pelo PNEF e pelo professor, promovendo o desenvolvimento global do aluno. Os mesmos deverão ser abordados segundo uma lógica progressiva, para permitir um “fio condutor” no processo ensino-aprendizagem dos alunos. O professor ao dominar os conteúdos tem maiores possibilidades de transmiti-los de forma clara e objetiva, e proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos. Analisamos ainda a utilização de forma estratégica das capacidades dos alunos como possível agente de ensino, por exemplo ao nível da demonstração ou da orientação de exercícios e ainda se os tempos de transição e de execução dos exercícios são controlados e rentabilizados e se tem exercícios planeados para os alunos que não podem realizar as aulas.
- **Controlo e Segurança:** verificar fundamentalmente três aspetos que consideramos cruciais na manutenção do controlo e segurança na sala de aula, nomeadamente uma gestão correta, estratégica e eficaz do tempo de aula, o posicionamento e deslocamento estratégico do professor de modo a não perder os alunos do seu campo de visão e por fim se demonstra a capacidade de adotar medidas preventivas no sentido de evitar situações de risco e se vai alertando para esse aspeto com frequência.

Importa ainda referir que a ficha de observação estava estruturada numa escala de 1 a 3, onde 1 correspondia a pouco, 2 a suficiente e 3 a muito, assinalados com um “X” nas competências/comportamentos observados. Nas observações colocámos aspetos que considerámos pertinentes.

Apesar de registarmos por *checklist* dez situações de cada elemento observado, a maioria das observações foram realizadas a olhómetro, havendo sempre uma reflexão entre os elementos envolvidos, depois de terminada a aula. Apenas em casos pontuais foram necessárias interações e atuações rápidas com o intuito de melhorarmos a qualidade de ensino.

De igual ou superior importância surge a discussão e reflexão acerca do que foi observado e aquilo que poderemos fazer para melhorar a nossa intervenção pedagógica em prol do desenvolvimento dos alunos. É neste âmbito que potenciamos a partilha de experiências e de estratégias para aumentar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

3.3.4. Reflexão Crítica

Relativamente ao balanço do processo de observação das aulas, podemos afirmar que foi um meio facilitador da nossa intervenção pedagógica.

A nossa atuação enquanto professores foi-se tornando coerente e cada vez mais eficaz, muito pelo facto de sermos observados e termos a capacidade de discutir, de partilhar informações e, sobretudo, de conseguir refletir sobre a nossa atuação, até porque é maioritariamente nesta fase que surgem dúvidas acerca das práticas realizadas.

Numa fase inicial, as observações realizadas às aulas do orientador cooperante, maioritariamente através do registo a olhómetro, foram essenciais para conseguirmos enquadrar o processo de ensino da EF e de identificar pormenores aos quais não estávamos familiarizados.

Tendo em conta o elemento observado, verificamos que este apresentou diariamente os objetivos e conteúdos das aulas aos alunos no início das mesmas, utilizava, sempre que necessário, exemplos e a demonstração antes da execução prática, atribuía constantemente feedbacks aos alunos no sentido de potenciar ao máximo o empenhamento motor nas tarefas, bem como demonstrava uma organização cuidada e uma grande capacidade de adaptação em situações imprevistas, de forma coerente e eficaz. A explicação dos conteúdos permitiu que os alunos estivessem sempre inseridos no processo de aprendizagem, conscientes daquilo que deveriam desenvolver em cada situação.

Por outro lado, nem sempre os exemplos e demonstrações podem se verificar eficazes se forem abordados como um fim ou um modelo, ao invés de serem utilizados no sentido dos alunos compreenderem as componentes da tarefa. A procura constante pela elevação dos níveis de empenhamento motor nas tarefas também pode ser controversa se não estiver interligada com o conhecimento das situações práticas por parte dos alunos e dos riscos que daí possam advir.

Com a utilização de um estilo de ensino de comando e recorrência a feedbacks prescritivos percebemos que o clima de aula se cingia numa perspetiva de execução das tarefas, com elevado empenhamento motor, resultado também da média das capacidades motoras da turma serem elevadas na operacionalização das situações práticas, o que poderia impossibilitar o espaço de diálogo e a

interação professor-aluno. Temos consciência que, por vezes, consequência da interação com os alunos, poderiam surgir comportamentos desvio.

A partir das observações realizadas à colega estagiária, foram registadas melhorias ao longo do tempo em relação à sua atuação pedagógica, nomeadamente na procura constante pela adequação do processo de ensino às capacidades dos alunos, intercalada com uma vontade de evoluir e de constante reflexão das suas práticas e dos feedbacks recebidos.

Reis (2011, p. 17) aponta a capacidade de ouvir no processo de observação como um elemento fundamental, pois “(...) nas múltiplas ocasiões em que os professores falam sobre as suas práticas lectivas, os seus alunos, as suas ideias, as suas dificuldades e os seus problemas, uma escuta atenta permite ao mentor ou supervisor ouvir e compreender o que está a ser dito, demonstrar que valoriza os seus colegas como pessoas e profissionais, e oferecer os conselhos e as sugestões mais adequados a cada caso concreto. A escuta atenta implica ouvir o discurso, pensar sobre o seu significado e planear possíveis respostas ou reacções”.

Resultado do processo de observação foram registadas como maiores dificuldades a aplicação dos feedbacks, do momento que deviam ser atribuídos, sobretudo numa fase inicial em que não conhecíamos tão bem os alunos e muitas vezes não sabíamos que tipo de feedbacks se enquadravam aos alunos e se dávamos ou não “espaço” para errar. Notaram-se lacunas também na capacidade de adaptação perante situações imprevistas e ainda no controlo do tempo de aula, muitas vezes sem dar espaço para o crescimento na tarefa, apesar de terem sido colmatadas ao longo do tempo, resultado do contínuo trabalho de observação, discussão e reflexão acerca das situações de aula.

O posicionamento estratégico também nos pareceu ser uma competência complexa de assimilar em todas as aulas, revelando-se algumas vezes ineficaz, ou seja, em situações onde o professor estava de costas para os alunos, principalmente quando focalizado na individualização do ensino, até pelo impacto que o campo de visão do professor tem na gestão das situações de aula. Neste aspeto o processo de observação pode-se tornar subjetivo.

Este processo de observação contribuiu de forma direta para a formação profissional, nomeadamente na aquisição de competências enquanto observador e elemento observado. A nível do papel de observador manifestamos a capacidade de irmos construindo um instrumento de observação e adaptando o mesmo ao contexto real em que nos encontrávamos, com base na formação ao longo do MEEFEBS, nomeadamente em aspetos fundamentais para a eficácia pedagógica. Estes passam

pela participação ou tempo de empenhamento motor, reações dos professores às prestações dos alunos (feedbacks), ambiente de aula e organização das atividades (Pierón, 1996).

Consideramos que o tempo de empenhamento motor deverá ser efetivamente qualificado pelas noções de especificidade e de sucesso na prática, sendo que o tempo passado na tarefa poderá ser posto em causa pela instrução, intervenções do professor e questionamento dos alunos na mesma.

Enquanto observadores, sentimos que contribuímos para a melhoria da prestação de outros intervenientes nas suas aulas o que possibilitou uma constante união entre elementos, de reforço e apoio no sentido de potenciarmos o processo ensino-aprendizagem. Assim, Martins (2011) afirma que “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).

Passamos também por uma fase de pré-observação fundamental para o processo de assistência às aulas. Nessa fase, para além da construção de um instrumento de observação, existiu uma ocasião de intercâmbio com o orientador cooperante, possibilitando a conjugação de interações afetivas e relacionais e um clima que favoreceu a colaboração e a entajuda durante todo o processo.

A continuidade da assistência às aulas durante todo o ano letivo, mesmo que muitas vezes de forma informal, foi determinante para o crescimento no conhecimento e aperfeiçoamento de técnicas e metodologias de ensino, sempre com o intuito de mudar comportamentos e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

3.3.5. Considerações Finais

Com o processo de assistência às aulas procuramos melhorar a nossa capacidade de observar, identificar problemas, dificuldades e lacunas na nossa intervenção pedagógica e em colaboração encontrar as soluções mais eficazes e eficientes para o processo ensino-aprendizagem.

A observação deve ser utilizada mediante um processo de colaboração e de cooperação entre orientador e os professores estagiários para a resolução de problemas, com vista à reflexão e ao pensamento crítico sobre os acontecimentos que emergem ao longo da formação.

A reflexão não deverá ser vista como um fim, mas sim como um meio que concede aos indivíduos, através de um processo de contextualização da ação, uma construção interna da situação, permitindo visualizar novas formas de atuar e, deste modo, melhorar as nossas competências como docentes através de uma prática reflexiva. De referir que não foi nosso objetivo realizar juízos de valor, mas sim refletir sobre a prática pedagógica.

Considerando que o alcance da excelência profissional poderá ser trabalhado através das observações e das reflexões que fazemos sobre a nossa intervenção, temos consciência de que a formação de um professor deve ser um processo contínuo, principalmente após uma primeira experiência profissional.

As reflexões das aulas foram feitas inicialmente através de dados obtidos de forma informal, a partir de observação e discussão com base no olhómetro e posteriormente, utilizamos a *checklist* criada pelo NEEBSGZ, consoante as categorias que achamos mais pertinentes no ato de observar.

Depois da identificação dos problemas e sugestão de estratégias combinadas em conjunto, foi evidente que continuamos a sentir algumas dificuldades a nível operacional, onde o processo de estágio não foi propriamente contínuo, mas que certamente a observação levou a pequenas melhorias em alguns problemas identificados.

Em jeito de conclusão salientamos que o processo de observação é complexo, sobretudo numa fase inicial e que, com o tempo e a prática vai sendo cada vez mais exigente, mas inevitavelmente mais produtivo e muito benéfico entre os elementos envolvidos. Dessa forma, este permite conhecer o elemento observado e as suas práticas, e a reflexão acerca das mesmas possibilita uma ligação entre ambos, desde que esta seja produtiva e construtiva no sentido de retirarmos aspetos úteis para futuras práticas pedagógicas, reforçando sempre a aprendizagem dos alunos.

4. AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

As Ações de Natureza Científico-Pedagógica permitem desenvolver um conjunto de metodologias e ferramentas didático-pedagógicas para o processo de formação dos professores. Deste modo, estas incluem duas atividades desenvolvidas, nomeadamente a Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI), a partir de atividades no âmbito da formação de profissionais de EF da EBSGZ, e a Ação Científico Pedagógica Coletiva (ACPC) desenvolvida com o mesmo propósito, mas abrangendo todos os grupos de recrutamento dos docentes de EF da RAM.

4.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

No âmbito das atividades propostas para o EP, realizamos a ACPI, direcionada para os professores de EF da EBSGZ. O intuito desta ação passou por compreender e analisar as necessidades da formação profissional dos professores de EF da respetiva instituição, no sentido de enriquecê-la para uma maior eficácia do processo ensino-aprendizagem junto da comunidade escolar. Com esta ação pretendemos proporcionar formação contínua e relevante para a prática docente, no sentido de potenciar as metodologias de ensino, na procura pela melhoria do ensino e da aprendizagem, em função das necessidades e preferências dos alunos.

A procura pela formação dos docentes consoante as suas necessidades profissionais deve ser uma das responsabilidades das escolas, na apresentação e reflexão de experiências pedagógicas significativas (Jacinto *et al.*, 2001). No PEE (2014-2018, p. 10) é definida uma estratégia para a área de intervenção do “Sucesso Escolar e Qualidade de Aprendizagem”, nomeadamente “Dinamização de ações de formação de professores orientadas para a concretização dos objetivos do PEE”. Neste sentido, a ACPI vem colmatar áreas de atuação em que os professores de EF referem apresentar dificuldades, quer na aplicação de metodologias de ensino como de estratégias para a abordagem de uma determinada matéria.

Para Pinto (2015, p. 88), esta ação possibilita “partilha de informação, debate de problemáticas diretamente relacionadas com a EBSGZ, no âmbito do grupo de professores de EF da escola”.

Pela ação estar inserida no planeamento do EP e por pretender auxiliar também futuros professores nas suas práticas educativas, os colegas de estágio de outras escolas foram também convidados a participar da mesma intervenção pedagógica.

4.1.1. Enquadramento do Tema

No início do ano letivo apresentamos o planeamento das atividades do EP ao grupo de recrutamento 620 da disciplina de EF na EBSGZ, a partir da reunião inicial de grupo (de caráter obrigatório para todos os professores). Neste sentido, debatemos possíveis limitações ou necessidades dos professores de EF da respetiva escola ao nível do processo de ensino e que pudessem ser colmatadas para o desenvolvimento global dos alunos.

Foi então, em primeiro lugar, discutida a necessidade de abordarmos a temática dos primeiros socorros nas aulas de EF e o papel interventivo do profissional da área perante situações de risco. Porém, pela temática ter que estar enquadrada numa didática específica de ensino, foi apresentada a Orientação como matéria a ser explorada para a lecionação nas aulas de EF, apontada pelos docentes como uma lacuna na sua formação, reportando dificuldades ao nível de estratégias de ensino.

Deste modo, as temáticas foram selecionadas, em conjugação com os orientadores do NEEBSGZ, tendo sido designadas “Orientação – Uma abordagem no contexto escolar” e “*Geocaching* – Uma abordagem em contexto escolar”. Foram definidas, também com os restantes professores, possíveis datas e horários de maior preferência para as componentes teórica e prática, considerando a sua disponibilidade, de forma a abarcar o maior número de professores possível. Deste modo, foram então os professores a definirem a data e hora das ações, ficando agendadas para dia 25 de novembro e 3 de dezembro de 2015, das 13h às 14h, respetivamente.

“As capacidades que a Orientação desportiva permite desenvolver – autonomia, decisão, auto controlo, observação, reflexão, auto responsabilização – sem falar do desenvolvimento das capacidades funcionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade, velocidade, agilidade,...) e do grande contributo para a educação ambiental – justificam o seu ensino ao longo de toda a escolaridade” (Rodrigues & Ferreira, 2010).

A Orientação incide predominantemente nos Desportos de Adaptação ao Meio, na Taxonomia de Fernando Almada, pela necessidade que o indivíduo tem de compreender, efetuar a leitura de indicadores e tomar decisões num meio pouco habitual, para a otimização das suas aptidões, provocando transformações ajustadas aos problemas encontrados (Almada *et al.*, 2008).

Pinheiro, Pinto, Albuquerque e Pereira (2013, p. 92) apontam para que “(...) a escola, os departamentos de EF e os professores ampliem o leque de atividades a fim de proporcionarem vivências positivas, aumentarem a participação dos alunos e principalmente contribuírem para um

aumento de sentimentos positivos em relação à EF”. Foi, neste sentido, que também foi selecionada a Orientação, devido aos espaços amplos e verdejantes existentes na escola, e também pela importância de os alunos terem essa experiência no currículo escolar, mesmo estando integrada no PNEF como matéria alternativa para o ensino secundário, mas nuclear até ao 3º ciclo.

Deste modo, o PNEF contempla como um dos objetivos das áreas opcionais “Realizar actividades de exploração da Natureza, aplicando correcta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente” (Jacinto, *et al.*, 2001, p. 15).

4.1.2. Objetivos

De modo a irmos ao encontro das necessidades reportadas pelos professores, foram definidos os seguintes objetivos para a ACPI: (i) Apresentar as principais características e regras da matéria; (ii) Apresentar e descrever as potencialidades da matéria de ensino no processo ensino-aprendizagem dos alunos; (iii) Apresentar e demonstrar, sustentado por uma componente prática, propostas de ferramentas didático-pedagógicas e adaptações de recursos materiais e espaciais que auxiliem na dinamização da matéria em contexto escolar, equacionando diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

4.1.3. Metodologia

O planeamento e operacionalização da ACPI abarcaram um conjunto de metodologias ao nível da preparação das componentes teórica e prática, da divulgação da ação e da gestão de todo o processo na concretização da ação.

Numa primeira fase, procedemos à realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, de modo a compreendermos melhor os fenómenos associados à Orientação. Neste sentido, através dos documentos de apoio facultados no *site* da Federação Portuguesa de Orientação e das orientações do PNEF para a matéria de ensino, foi possível conhecermos mais acerca da mesma e as implicações da sua abordagem em contexto escolar.

A definição da temática, bem como do dia e horário de realização da ACPI, foi intencionalmente efetuada na primeira reunião do grupo de EF, de modo a que todos os professores pudessem contribuir com a sua opinião e um papel ativo na realização e organização da respetiva ação, de acordo com a disponibilidade e necessidade de cada um.

No sentido de podermos dar resposta às necessidades dos professores da EBSGZ foi efetuada uma interligação com a ACPI da colega de estágio, que realizou uma abordagem do *Geocaching*, para potenciar de uma forma mais dinâmica as diretrizes transversais e complementares entre as duas ACPI do NEEBSGZ. Paralelamente, procuramos utilizar metodologias inovadoras de abordagem como a Orientação Funcional, defendida por Barros (2014), sendo essencial, para tal, conhecermos o espaço escolar e as áreas envolventes do mesmo (resultado do enquadramento contextual efetuado à EBSGZ), de modo a explorar todas as variáveis para a operacionalização da abordagem destas matérias.

Após definidas as temáticas, passamos à criação e exposição do cartaz de divulgação do evento (Consultar Anexo G), acompanhado por uma ficha de inscrição e do diálogo informal e convite dos professores de EF, ao longo dos dias antecedentes à ação. A ACPI tinha preferencialmente como público-alvo os professores de EF do grupo de recrutamento 620 da EBSGZ, incluindo-se ainda os professores estagiários do MEEFEBS da UMa.

A ACPI foi constituída por duas componentes, uma de carácter expositivo, de apresentação dos conteúdos sobre a matéria, e uma componente prática, de conceção e operacionalização de algumas sugestões de ferramentas didático-pedagógicas.

Quanto à componente prática, esta foi inserida na ACPI com o intuito de possibilitar aos professores o contacto direto de sugestões na operacionalização da abordagem da Orientação, visualizando os diferentes métodos e estratégias de ensino, atendendo a diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Deste modo, para percebermos também os comportamentos e as diferentes necessidades dos alunos na prática da Orientação, pedimos a colaboração de alguns alunos para participarem na componente prática da ação, em conjunto com os professores.

De forma a preparar a componente prática, realizou-se em todas as turmas do orientador pedagógico da EBSGZ a abordagem da Orientação nas aulas de EF (quatro turmas). A realização destas aulas permitiu perceber quais as lacunas ao nível do mapeamento dos pontos de Orientação e do nível de dificuldade das tarefas em cada um deles, bem como adaptar algumas ferramentas.

Para percebermos o grau de satisfação dos participantes em relação à ACPI, foi aplicado um questionário de satisfação, adotado de Pinto (2015). Nesse sentido, os professores foram questionados sobre a divulgação, organização, duração, pertinência do tema, conteúdos da ação, dinâmica da apresentação teórica e avaliação global da ação.

4.1.4. Dinamização

A realização do evento, a nível teórico e prático, contou com a preparação da atividade e com a gestão da mesma aquando da sua realização, sempre com o auxílio dos orientadores do NEEBSGZ e também com a colega de estágio.

A componente teórica estava direcionada para a apresentação e caracterização da Orientação, (quanto à história, habilidades técnicas básicas e terminologia da mesma), a importância da sua abordagem no contexto escolar (considerando os domínios de desenvolvimento do aluno), os aspetos de segurança e possíveis sugestões de ferramentas didático-pedagógicas para a abordagem da Orientação nas aulas de EF.

Para a realização da ACPI tínhamos reservado com duas semanas de antecedência a sala de reuniões da EBSGZ para a componente teórica, bem como o projetor. Porém, no dia do evento a sala encontrava-se ocupada para outros fins e dessa forma tivemos de redirecionar a ação para a sala de EF e informar os elementos participantes da mudança de local perto da hora da ação.

Esta componente teórica teve uma duração de vinte minutos e os restantes quarenta minutos foram consagrados à componente prática. Tentamos tornar esta componente mais operacional de forma aos professores conseguirem retirar os conteúdos básicos e específicos necessários desta matéria e potenciá-los na abordagem prática da mesma, com o apoio da componente prática.

No fim da apresentação existiu um momento de discussão com dúvidas e apreciações dos professores, sobre a apresentação e abordagem da Orientação nas aulas de EF. Este momento foi útil para percebermos quais as principais dificuldades dos professores na abordagem da Orientação nas aulas de EF, tendo sido apontado o tempo de preparação como uma das limitações à sua lecionação e o perigo dos alunos externos à atividade danificarem as balizas ou modificarem a sua localização.

Após o término da componente expositiva, desenvolvemos a componente prática direcionada para os docentes, mas também com a participação de alunos. A atividade prática consistiu em dez balizas de Orientação Tradicional, através do sistema de perfuração com alicate, e cinco pontos de Orientação Funcional, com utilização de imagens inseridas numa representação dos pontos cardeais, para se encontrar o ponto (resultante do cruzamento de imagens) onde se encontrava um código que deveria ser lido e apontado no cartão de controlo. Eram realizados cinco percursos, com dois pontos tradicionais e um ponto de funcional em cada um deles. Para tal, era necessário as equipas possuírem o mapa do percurso, um cartão de controlo (para picotar nos pontos ou registar o código) e uma

caneta. Os pontos de Orientação foram definidos sem que existisse proximidade entre ambos, obrigando a maior deslocação e orientação em todo o espaço da escola.

Com a experimentação da atividade nas turmas, apercebemo-nos que a motivação era mais elevada quando era contabilizado o tempo nos percursos e se apurava um vencedor. Desta forma, passamos a utilizar os telemóveis ou relógios dos alunos para contabilizar o tempo de prova, mas sobretudo para efetuarem a gestão do tempo que tinham para realizar cada tarefa. O primeiro percurso era o que necessitava de maior tempo para que os alunos pudessem se adaptar às tarefas pedidas. Também foi perceptível o interesse dos alunos com a existência dos pontos de Orientação Funcional, onde tinham de realizar tarefas relacionadas com conteúdos de outras matérias da EF, como exercícios de equilíbrio, força e flexibilidade, e a utilização de novas tecnologias, como meio de auxílio na gestão de tempo, para orientação espacial através da bússola e leitura de mapa, demonstrando-se igualmente motivadoras e apelativas para os alunos.

Considerando a motivação dos alunos das turmas na realização da Orientação, percebemos a necessidade da presença de alunos na prática da ação, de forma a aumentar a atratividade da atividade e também para demonstrarmos aos professores a motivação e predisposição dos alunos para a abordagem da Orientação nas aulas de EF.

Elaboramos algumas estratégias de forma a adaptar a tarefa às necessidades e diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, nomeadamente a localização, acessibilidade e sinalização dos pontos de Orientação, a presença de desafios/tarefas nos pontos e as formas de organização e disposição dos alunos face ao número de pontos e a sua localização.

Por fim, disponibilizamos um instrumento de trabalho aos professores de EF da EBSGZ, nomeadamente um documento (em formato digital CD), colocado na sala de audiovisuais, com ferramentas didático-pedagógicas de auxílio à abordagem da Orientação nas aulas de EF, juntamente com as apresentações das duas ACPI do NEEBSGZ.

Após a realização da atividade foi referido novamente aos professores presentes a disponibilidade para facultarmos algum plano de aula, recursos materiais (como mapas e cartões de controlo), recursos de apoio didáticos e logísticos de modo a fomentar a abordagem da Orientação. Por fim, pedimos que fosse preenchido o questionário de satisfação de modo a percebermos as lacunas e/ou potencialidades do evento.

4.1.5. Reflexão Crítica

A preparação e operacionalização da ACPI exigiram uma preocupação constante em darmos resposta às necessidades reportadas pelos professores da escola, quanto a possíveis metodologias de ensino de abordagem da Orientação, de forma prática e concreta.

Pela importância que a temática representava junto da comunidade educativa verificamos um grande interesse dos professores na ação, incluindo outras áreas de ensino como a Geografia. Pensamos que os locais de colocação dos cartazes (à entrada da sala de professores e no gabinete de EF), a visibilidade e a apresentação visual dos mesmos poderão ter sido eficazes na divulgação do evento.

Porém, a divulgação na semana do evento não foi a mais adequada pois, tendo sido realizado o cartaz em conjugação com a ACPI da colega de estágio, realizada na semana anterior, de forma a rentabilizar os recursos e transmitindo a informação antecipadamente, a ficha de inscrição foi a mesma para ambas as ações, ficando pouco visível os dias de participação dos professores. Desta forma, possivelmente uma ficha de inscrição para cada ação teria sido mais eficaz. O atraso dos participantes também poderá ser resultado de um menor investimento na divulgação na mesma semana, ou pela mudança do local da ação minutos antes da mesma (embora confirmado o espaço com antecedência). Para minimizar estes acontecimentos, poderíamos ter realizado ambas as ações no mesmo dia rentabilizando o tempo das ações e dos elementos interessados e os espaços envolvidos, apesar de poder prejudicar na capacidade de atenção dos participantes por uma atividade de maior duração.

Os professores fizeram um balanço positivo da componente teórica, tendo apenas três respostas no nível 4 (muito satisfeito), no que diz respeito à divulgação, à duração e à dinâmica da apresentação teórica, e as restantes a se apresentarem no nível 5 (totalmente satisfeito). Teria sido interessante perceber as razões para as votações atribuídas no respetivo inquérito para que futuramente fossem tidas em consideração, através de perguntas abertas.

Tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos professores no término da componente teórica (dificuldades na aplicabilidade da Orientação nas aulas de EF), acreditamos que as propostas de ferramentas didático-pedagógicas podem colmatar essas limitações, pelo acesso a planeamentos de aulas com a abordagem da Orientação, bem como a diversas ferramentas didáticas em função do nível de ensino e da capacidade de orientação espacial dos alunos. Porém, estas estratégias não podem ser vistas de forma estanque, mas sim adaptadas à realidade única de cada turma e cada aluno.

No que respeito à componente prática, a existência de competição mostrou ser um ponto determinante na ação, pois permitiu aumentar a motivação e o interesse dos alunos para a prática, porém a forma de abordagem da mesma tem de estar bem explícita num sentido de potenciar o empenho e de valorizar as competências e/ou capacidades dos participantes. Nesta ótica, Quina (2003) aponta a competição na linha dos interesses dos jovens e dos objetivos delineados para a formação dos mesmos e alerta para evitarmos situações de inferiorização, insucessos constantes e desmotivação dos praticantes.

O uso dos telemóveis (tirar fotografias nos pontos de Orientação Funcional) e da bússola (desenvolver a utilização de instrumentos de orientação em função do espaço envolvente) na componente prática mostraram-se eficazes no aumento do interesse dos alunos pela atividade, bem como podem permitir a rentabilização dos materiais caso a escola não possua material didático para o efeito.

Foram tomadas algumas estratégias em função dos níveis de competências dos alunos, por exemplo: utilização do sistema de rotação em estrela, face a turmas problemáticas ou em níveis de desenvolvimento inicial, ou em trevo para possibilitar a autonomia e diminuindo o controlo sobre os alunos; utilização de imagens mais abrangentes na Orientação Funcional e/ou da representação mais específica da localização das balizas na Orientação Tradicional, facilitando ou dificultando a tarefa e a definição de percursos por equipa, num tempo determinado, permitindo um maior controlo dos alunos e das tarefas realizadas.

No global, os participantes mostraram a sua satisfação face à atividade pela sua pertinência (classificada com a pontuação máxima de satisfação por todos os intervenientes) e por ser uma mais-valia para a sua formação. Porém, alguns apontaram informalmente como aspeto negativo a dificuldade para encontrar os códigos nos pontos de Orientação Funcional, face o nível de competências dos alunos, principalmente no ensino básico. Quanto aos alunos, mostraram interesse e motivação na participação da atividade, tendo incentivado os próprios professores a realizarem a componente prática.

No que concerne à abordagem da Orientação, é uma matéria onde é possível explorar os espaços envolventes, existindo algumas estratégias que podem ser adotadas para potenciar a interação entre diferentes matérias de ensino, como Ciências (procura e conhecimento por espécies na escola), Geografia (desenvolvimento da orientação espacial, através dos pontos cardeais) e Artes (conhecimento das estruturas e espaços escolares e criação do croqui da escola e/ou balizas de orientação). Neste contexto, o desenvolvimento desta atividade e a lecionação desta matéria afirma-

se como uma excelente estratégia para potencializar a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo, tendo sido apresentado como um aspecto negativo na organização atendendo o PEE (2014-2018).

“A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012, p. 3-4).

A partir das ACPI foi efetuado um artigo científico e apresentado um pôster no Seminário Desporto e Ciência 2016, o que nos permitiu interagir com um público-alvo mais diversificado, dando a conhecer o nosso trabalho, e desenvolver a nossa capacidade de comunicação de forma eficaz e sucinta.

4.1.6. Considerações Finais

A ACPI contribuiu para desenvolvermos uma maior afinidade com o grupo de EF, possibilitando uma interação com os professores, percebendo as realidades da profissão e as dificuldades na procura por um ensino de qualidade, adequado a cada aluno.

Considerando os objetivos delineados para esta ação, conseguimos transmitir as potencialidades da Orientação, tendo sido um ponto referido informalmente pelos professores, apesar da dificuldade por vezes na exposição oral. Para além disso, tentamos apresentar teoricamente e, através de uma componente prática, algumas ferramentas didático-pedagógicas na abordagem da Orientação, como a Orientação Funcional e o *Geocaching*.

Face às necessidades apresentadas pelos professores na operacionalização da Orientação, disponibilizamos documentação de apoio com ferramentas didáticas, recursos materiais e as apresentações das ACPI (em formato CD, colocado na sala de audiovisuais), bem como apoio de forma direta na preparação de atividades relacionadas com a temática.

Uma das nossas maiores preocupações foi tornar esta ação prática e coerente, perante as diferentes necessidades e níveis de ensino dos alunos, pois é para eles e por eles que tentamos formar as nossas metodologias de ensino mais eficientes. As estratégias de operacionalização de abordagem

da Orientação foram sempre equacionadas e refletidas tendo por base os níveis de competência dos alunos.

Pessoalmente, aprendi a equacionar variáveis associadas à abordagem de uma matéria onde está implícita a exploração de um espaço pouco conhecido e de ajustar a minha atuação enquanto professor às dificuldades sentidas pelos alunos. Foi importante estar atento e focado para potenciar a aquisição de competências nos participantes da ação. A capacidade de observação, comunicação, liderança e reflexão foram sem dúvida pontos bastante desenvolvidos nesta ação.

Com a disponibilização de ferramentas didático-pedagógicas para o grupo de EF da EBSGZ e ainda mais com a componente prática da ação, acreditamos que deixamos sugestões de metodologias de trabalho que possibilitem a abordagem da Orientação nas aulas de EF. No entanto, para tal, é essencial querer proporcionar experiências novas aos alunos e acreditar que estas podem transformar positivamente o seu percurso escolar. É preciso ter vontade para querer melhorar continuamente as metodologias de ensino, em busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem e das mudanças que vão surgindo pela variedade de indivíduos e das suas necessidades.

Deste modo, acreditamos que este evento serviu para demonstrar na teoria e na prática algumas estratégias para abordar a Orientação, acreditando que os alunos são todos diferentes e que as estratégias para um processo ensino-aprendizagem eficaz passam pela adequação das tarefas ao nível de ensino dos mesmos, embora tenhamos consciência que muitas vezes seja difícil individualizar cada exercício às necessidades e limitações de cada um. Porém, com vista ao desenvolvimento integral do aluno, devemos privilegiar a interação com um meio pouco habitual e que apele à capacidade de adaptação e orientação espacial dos jovens.

Por fim, como algumas sugestões podemos referir a possibilidade de associar a Orientação de uma forma mais concreta a outras matérias de ensino e potenciar a interação dos diferentes profissionais, numa interdisciplinaridade de conhecimentos e experiências. Uma ação direcionada para os primeiros socorros também mostrou ser um dos interesses dos professores de EF, particularmente no modo de atuação face a situações de risco.

4.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) foi integrada no planeamento de atividades para o EP, como elemento de ligação entre o Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da UMa e os professores das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) na sua formação profissional.

A necessidade da constante formação do pessoal docente permite fortalecer o processo pedagógico para que, tanto professores estagiários como restantes agentes de ensino, consigam compreender o fenómeno educativo e enriquecer o processo ensino-aprendizagem na transformação dos alunos.

As constantes mudanças na realidade escolar exigem adaptações no papel e função do professor no decorrer das suas práticas. A procura por novas metodologias e estratégias de ensino teve que estar naturalmente associada às prioridades dos docentes (Gonçalves, 2011). Porém, a mesma autora aponta que a formação contínua do pessoal docente não pode ser vista por um conjunto de momentos para aquisição de diplomas e horas de formação, com vista à progressão na carreira. Por esta ação abranger metodologias didáticas de ensino pode também auxiliar alunos em formação académica (licenciatura e mestrado), treinadores de áreas específicas ou educadores da área da atividade física.

4.2.1. Enquadramento do Tema

O tema da ACPC foi escolhido em coordenação com todos os NE, através de diversas reuniões, quer por parte dos alunos estagiários, quer por parte dos respetivos orientadores científicos. Neste contexto, foi definida como temática geral as didáticas específicas de ensino da EF.

Neste sentido, a didática é definida como:

“(...) a ciência ou o corpo de conhecimentos científicos construídos a partir da análise teórica (teoria) e da prática (praxis) de todos os processos e factores que intervêm na relação ensino / aprendizagem, com a intenção evidente de ajudar na construção de aprendizagem do aluno” (Vidal, s.d., p. 1269).

Esta, não pode ser vista a partir dos conteúdos transmitidos, mas do modo como vão ser transferidos para os alunos. Para isso, “o docente deve conhecer o alcance e o significado de um ensino cujo objetivo é a aprendizagem criativa, activa, crítica e reflexiva” (Vidal, s.d., p. 1269).

De forma a permitir uma maior adesão e contribuição do evento para as aulas de EF dos professores da RAM, procuramos indicadores que permitissem auxiliar-nos na escolha do tema, a partir de possíveis sugestões na ACPC do ano transato. Por não termos qualquer informação nesse sentido, baseamo-nos na reflexão e vivências tidas nas escolas, sobre o que, na nossa perspetiva, é importante debater para a melhoria da profissão docente.

Deste modo, ficou definido como tema “Contributos Práticos para a Abordagem da Educação Física”, abarcando um total de 16 horas de formação. O tempo de formação foi dividido em cinco

módulos distintos, agrupados consoante as temáticas escolhidas e os objetivos de cada um deles. No caso em particular do NEEBSGZ, definimos o tema “Orientação e *Geocaching* – uma Abordagem em Contexto Escolar”, correspondente ao módulo II, dando continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo do EP e também nas ACPI.

Optamos por definir este tema por acreditarmos que estamos a apresentar estratégias aos professores das escolas, capazes de desenvolver competências essenciais aos seus alunos e de solicitar comportamentos fundamentais para torná-los indivíduos preparados para se inserirem numa sociedade em constante mudança.

4.2.2. Objetivos

Numa perspetiva de que o principal público-alvo da ACPC eram os docentes dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620 das escolas da RAM, o objetivo geral desta ação passou por explorar, aprofundar e apresentar estratégias alternativas para a abordagem da EF, nomeadamente a apresentação de alguns contributos teóricos e práticos em diferentes temáticas.

Mais especificamente, o módulo II teve como principais linhas orientadoras: (i) Enquadrar e caracterizar as matérias na EF e no PNEF; (ii) Identificar as potencialidades das matérias para o contributo na formação do aluno; (iii) Explorar ferramentas didático-pedagógicas de abordagem das matérias em contexto escolar. É de realçar que este último objetivo esteve diretamente relacionado com a componente prática e com a intenção de possibilitar um conjunto de metodologias de ensino para a abordagem destas matérias nas aulas de EF.

4.2.3. Metodologia

O planeamento e realização da ACPC partiram da gestão e reflexão de um conjunto de metodologias, a partir da análise de variáveis e dos objetivos delineados, a nível global e mais especificamente em relação ao módulo II.

Numa primeira fase, foram realizadas diversas reuniões entre os professores estagiários e respetivos orientadores pedagógicos. Foram equacionadas variáveis no que toca à divulgação e organização das tarefas para a operacionalização da ACPC, nomeadamente: objetivos, data e periodização da ação (para 16 horas de formação), definição das temáticas e respetivos módulos, documentação de validação para a Direção Regional de Educação, programa detalhado, cartaz de divulgação e meios de divulgação da ação (Consultar Anexo H).

Com base na discussão e na troca de ideias entre os colegas estagiários, concordamos que atuaríamos na perspectiva de apresentarmos estratégias alternativas aos professores presentes na ação para a abordagem das didáticas de ensino nas aulas de EF.

A partir das diferentes abordagens dos NE e dos objetivos definidos, o programa e o documento de validação da ACPC foram estruturados em cinco módulos distintos, com oito temáticas. Uma das estratégias passou pela consulta dos documentos do ano anterior, de forma a seguir uma linha orientadora.

No que diz respeito à divulgação da ACPC, definimos algumas estratégias que consideramos pertinentes para abranger o público-alvo, nomeadamente o envio de *e-mail* para as associações ligadas às temáticas que foram abordadas, a antigos alunos da UMa que podiam eventualmente estar a exercer a função de docência, a criação de uma página de *Facebook* de forma a divulgar a ação junto dos colegas de Licenciatura e Mestrado e professores conhecidos, a todos os professores de todas as escolas da RAM e a afixação de cartazes da ação nas escolas de estágio. De forma a abranger os colegas do DEFD, dois colegas estagiários efetuaram a divulgação da ação através de comunicação direta em diversas aulas teóricas. Foi igualmente enviado um convite a todos os professores do DEFD para assistirem e acompanharem o evento.

Para que existisse uma monitorização e acompanhamento dos participantes inscritos na ação criamos um *link* online de inscrição, através dos Serviços de Investigação da UMa, divulgado no cartaz do evento.

De forma a assegurarmos uma gestão coerente e eficaz de todas as tarefas necessárias para a operacionalização da ACPC, foi necessário tratarmos da preparação do *coffee break* (alimentação e espaço reservado), da marcação dos espaços para os dias da atividade (Sala do Senado e Quinta de São Roque) e a divisão de tarefas para os dias da ação (funções de secretariado, assistência no sistema audiovisual, receção e encaminhamento dos participantes para a Sala do Senado, apoio no *coffee break*, etc.).

Numa perspetiva mais micro de organização da ação, a abordagem do módulo II foi sustentada com pesquisa bibliográfica e através da recolha e análise de dados, por meio da aplicação de questionários *online*, direcionados a docentes da RAM e a alunos da EBSGZ, da Licenciatura em Educação Física e Desporto e Mestrados em Atividade Física e em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UMa.

Como complemento à componente teórica, acreditamos que seria uma mais-valia convidar entidades formadas na área, capazes de testemunhar as suas vivências, principalmente através de estratégias para potenciar a operacionalização das matérias, nomeadamente ao nível da Orientação Funcional e do *Geocaching*.

A apresentação e exploração de ferramentas didático-pedagógicas tiveram como base uma fase de experimentação em contexto real, nas aulas de EF do NEEBSGZ, o que nos permitiu dar exemplos práticos e concretos aplicados às necessidades e limitações encontradas, bem como podermos dar resposta aos resultados obtidos nos questionários efetuados, apoiados também pelas preletoras convidadas.

Relativamente à componente prática do respetivo módulo, os participantes foram divididos em dois grupos para cada matéria, mas interligados entre si sem interrupções. Em função do número de participantes, perspetivamos a possibilidade da realização da prática todos em simultâneo ou separadamente. Para garantirmos um maior controlo sobre a atividade, no sentido de evitarmos situações de risco, foi selecionado um capitão para cada equipa, com conhecimento sobre as atividades.

Para a operacionalização das atividades de Orientação e *Geocaching* tivemos de criar e colocar *caches*, criar *lists*, fichas de controlo e de registo, colocar balizas e criar esquemas e mapas para a Orientação, em função do número de equipas e da rotação das mesmas. Para tal, procuramos equacionar os riscos associado à prática, a localização das *caches* e balizas, a preservação dos espaços envolvidos e a rentabilização dos recursos materiais disponíveis.

Foi ainda preparado um plano B maioritariamente para a atividade de Orientação, no interior da UMa. O plano B de *Geocaching* manteve-se semelhante ao planeamento original devido à inutilização do dispositivo GPS no interior de edifícios. É de realçar que toda a atividade prática foi testada com o apoio de alguns colegas do 1º ano de MEEFEBS.

4.2.4. Dinamização

A ACPC decorreu nos dias 20 de fevereiro e 5 de março de 2016, entre as 9:00h e as 18:00h, com o módulo II reservado para a parte da tarde (14:00h às 18:00h), do primeiro dia. O módulo foi estruturado da seguinte forma (Quadro 3):

Quadro 3 - Estrutura do módulo II da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.

Módulo II: “Orientação e <i>Geocaching</i>: Uma abordagem em contexto escolar”	
14:00h	“Orientação: uma abordagem em contexto escolar” (Dr. ^a Carina Basílio)
14:20h	“Orientação: Uma perspectiva funcional” (Doutora Catarina Barros)
14:50h	“ <i>Geocaching</i> : uma abordagem em contexto escolar” (Dr. ^a Marta Ascensão)
15:10h	“ <i>Geocaching</i> na Escola: o Projeto da Escola Básica do 2º e 3º ciclos dos Louros” (Dr. ^a Susana Gomes)
15:40h	Debate
16:00h	Intervalo
16:30h	Componente Prática: Orientação e <i>Geocaching</i>
18:00h	Encerramento da Sessão da Tarde

Relativamente aos questionários aplicados *online* aos professores da RAM (n=56) e aos alunos da EBSGZ e do DEFD (n=63), foram retirados alguns resultados e apresentados aos participantes da ACPC.

Em relação à aplicação do questionário aos professores, constatamos que mais de metade dos inquiridos não aborda a matéria de Orientação nas aulas de EF (n=34; 61%), apontando como justificações a falta de formação, a limitação de recursos e não estar inserido no planeamento das escolas. Para o *Geocaching* a mesma percentagem de professores afirmaram ter conhecimento acerca da modalidade e consideravam pertinente a sua abordagem nas aulas de EF.

No que concerne ao questionário aplicado aos alunos da EBSGZ, da Licenciatura e dos Mestrados da UMa mais de metade revelaram terem experienciado ambas as matérias de Orientação e *Geocaching* (n=48; 71% e n=36; 57%, respetivamente) e manifestaram a pertinência da abordagem das mesmas na aquisição de novas experiências e de novas competências, como o desenvolvimento da autonomia, cooperação e orientação espacial.

Terminadas as comunicações orais, surgiram algumas questões no tempo dedicado ao debate, nomeadamente: “Num leque tão vasto de matérias não nucleares, como podemos ainda inserir o *Geocaching*?”, “A competição não deveria estar inerente ao *Geocaching*?”. As questões foram respondidas por todas as preletoras, tentando, sobretudo no caso das professoras estagiárias, darmos exemplos práticos e concretos de aplicação das matérias nas aulas de EF.

Após o intervalo, iniciamos a parte prática com a explicação da atividade, a formação das equipas e a definição do ponto de partida dos participantes. Com base no número de participantes, todos os grupos em conjunto realizaram primeiramente a atividade de *Geocaching* (nos espaços

envolventes ao edifício da UMA) e posteriormente a componente de Orientação (na Quinta de São Roque), não sendo necessária a divisão das equipas por atividade. Existiu conscientemente uma interligação entre as duas atividades (última *cache* do *Geocaching* com as coordenadas da base da Orientação, localizada na Quinta de São Roque).

Por fim, com a finalização de todas as preleções respeitantes aos módulos dos dois dias da ACPC, foi aplicado um questionário de satisfação aos elementos participantes da ação e que estavam presentes no último dia do evento.

4.2.5. Reflexão Crítica

A operacionalização de um evento direcionado para a formação de professores, como é o caso da ACPC, implicou um esforço no conhecimento do público-alvo e das suas necessidades, na coordenação e cooperação entre diferentes intervenientes (NE, gabinetes administrativos da UMA, diretor de curso do MEEFEBS, etc.) e uma constante exigência no cumprimento de funções para a qualidade da ação.

O nosso intuito, relativamente ao módulo II, foi demonstrar que tanto o *Geocaching* como a Orientação Funcional podem ser um meio para desenvolver competências ao nível do conhecimento de um contexto pouco habitual, proporcionando diferentes estímulos e adaptações em função das variáveis a equacionar.

Segundo os feedbacks recebidos, relativamente às comunicações orais, a mensagem passada foi clara e pertinente, tal como reforçado nas apreciações efetuadas pelos participantes. É de realçar a qualidade e pertinência das comunicações das preletoras convidadas na transmissão de estratégias práticas para a abordagem das matérias no contexto escolar, descortinando algumas reticências dos professores em relação a possíveis limitações na abordagem destas matérias nas aulas de EF. Tavares (1997, citado por Silva, 2000), refere que a prática educativa também abrange o desenvolvimento de competências pedagógicas, interligadas com o saber operacionalizar as temáticas de ensino, com base nos recursos disponíveis e em estratégias adequadas às necessidades e características dos alunos.

Quanto aos dados recolhidos pelos questionários *online* aplicados a professores e alunos surgiram como forma de apoiar aquilo que nós, enquanto NE, acreditamos ser uma mais-valia na solicitação de comportamentos aos alunos através da Orientação e do *Geocaching*. A nossa intenção foi perceber se as matérias eram equacionadas nas aulas de EF, bem como a perspetiva de ambos os intervenientes (professores e alunos) sobre a importância e pertinência das suas abordagens em contexto escolar, para podermos equacionar possíveis meios/estratégias de operacionalização.

No que diz respeito à componente prática, foi notório um elevado nível de empenho e de interesse das equipas na realização das tarefas, até pelo pedido de alguns participantes em encontrarem todas as *caches*, para além do determinado.

A garantia de um capitão por equipa (definido intencionalmente pelo NEEBSGZ) auxiliou no controlo de toda a atividade, pois todos eles tinham conhecimento da localização e das estratégias para ambas as atividades, o que mantinha um nível de segurança elevado na exploração dos espaços e das tarefas.

Outro aspeto positivo foram os elevados níveis de atividade física e dispêndio energético durante toda a atividade, pela diversidade de *caches* e pontos de Orientação e da rentabilização dos espaços na sua amplitude. Neste contexto, Barata (1997) reforça a importância da prática de atividade física regular na redução do aparecimento de doenças primárias e na melhoria de indicadores de saúde. Mas, para isso, a utilização de instrumentos de medida dos níveis de atividade física, como cardiofrequencímetros ou pedómetros, poderia ter permitido equacionarmos a frequência e intensidade das tarefas e dar-nos indicadores do esforço dos participantes.

Através desta atividade foi possível utilizarmos novas tecnologias como o telemóvel no registo de imagem e através da aplicação para a prática do *Geocaching*, mas poderia ter sido ainda mais potenciada na utilização de sistemas de localização como a bússola e de monitorização dos níveis de atividade física, rentabilizando os recursos disponíveis. A possibilidade de utilização das novas tecnologias em contexto escolar pode ser um meio potenciador da aprendizagem pela facilidade de acessibilidade e interesse dos alunos na sua utilização (Souza & Souza, 2010).

A nosso ver, a preparação e operacionalização da componente prática mostrou ser uma mais-valia principalmente na leitura de indicadores e na capacidade de tomada de decisão face ao aparecimento de imprevisibilidades ao equacionar variáveis como o número de participantes, o sistema de organização das equipas e as condições climatéricas. Neste sentido, a imprevisibilidade como uma das características presentes na gestão do processo educativo, implica ao professor uma capacidade de resposta rápida e eficaz face às condições de prática e necessidades dos indivíduos ou, por outro modo, uma capacidade de prever os acontecimentos com uma gestão consciente e refletida (Fernandes, 2008). Com esta atividade desenvolvemos, igualmente, um conjunto de competências no desenvolvimento da capacidade de adaptação, de observação e de leitura do meio envolvente.

Quanto ao questionário de satisfação aplicado no final da ação, é importante retirar um conjunto de indicadores demográficos, no sentido de conhecermos melhor o público-alvo envolvido. A maioria

dos presentes encontrava-se na faixa etária entre os 36 e os 40 anos de idade (58%), com um equilíbrio ao nível do género, e uma prevalência de professores pertencentes ao grupo de recrutamento 620 (82%). Visto este grupo de recrutamento abranger a lecionação do 3º ciclo e secundário, permitiu a elaboração de uma formação centrada nos conteúdos abordados nestes níveis de ensino.

Em anos anteriores, a ACPC não contemplava componente prática no programa, o que foi alterado este ano e revelou ter sido uma mais-valia para a ação. Através dos resultados obtidos no questionário de satisfação, verificamos um grau de satisfação elevado com a ação (89%), acreditando que, de facto, os contributos práticos desta ACPC enriqueceram os conteúdos apresentados. Em relação ao nível de satisfação para o módulo II, de todos os que compareceram (60% do número total de participantes inscritos), afirmam que a apresentação dos conteúdos do *Geocaching* foi explícita e 55% em relação à comunicação da Orientação, ambas com aplicabilidade nas aulas de EF.

No quadro que se segue (Quadro 4), é possível verificar algumas das respostas mais referidas pelos professores, com o intuito de retirarmos alguns indicadores para potenciar a organização e dinamização de futuras ações:

Quadro 4 - Resultados do questionário de satisfação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.

Mencione alguns aspetos que considere positivos da ação.
Transmissão de conhecimentos práticos; diversidade de conteúdos; “novas” modalidades; preleções com casos concretos nas Escolas; pertinência da formação e conteúdos.
Mencione alguns aspetos que considere negativos da ação.
Disponibilização de material aos participantes; pouco tempo de prática; convidar pessoas mais experientes; ação gratuita para mensagem chegar a todos.
Explicita sucintamente algumas sugestões que considera pertinentes para a melhoria da ação.
Apresentações dos estagiários menos massivas; maior divulgação; <i>coffee break</i> gratuito.
Que temáticas gostaria que fossem abordadas em ações futuras?
-Influência dos Encarregados de Educação na prestação dos alunos; -Atividades Motoras Adaptadas - <i>Frisbee, Kinball</i> , criação de Clubes-Escola; criação de mapas de Orientação; -Matérias de ensino como meio para desenvolver capacidades motoras; -Técnica e tática em Basquetebol, Andebol, Voleibol.

De realçar fundamentalmente o agrado com a componente prática e a apresentação de novas perspetivas/estratégias. Por outro lado, os inquiridos reportaram como ponto negativo o facto de não disponibilizarmos o material apresentado.

Tal como referido anteriormente, a divulgação foi um aspeto menos positivo desta ACPC, e o que pretendemos, através do questionário de satisfação, passou por percebermos qual o meio mais eficaz de chegar às pessoas. O que se obteve foi que a divulgação teve visibilidade maioritariamente através do *e-mail*, das redes sociais (*Facebook*), do “boca-a-boca” e do cartaz. Neste sentido, percebemos a importância da utilização das tecnologias também na apresentação e divulgação de ações. Vidal (s.d.) reforça a influência das tecnologias como uma ferramenta de trabalho, com viabilidade para a transmissão de informação entre indivíduos e estabelecimentos distantes.

Relativamente à estruturação do programa da ação, particularmente na duração do último módulo da ação, não foi a mais adequada pela densidade de conteúdo teórico, resultando numa sobrecarga horária. Pinto (2015) também refere a excessiva carga de conteúdos em ações anteriores pelo que incita ainda mais a necessidade de atuarmos neste problema. A estratégia encontrada foi realizarmos mais um intervalo do que estava inicialmente previsto no programa, apesar de considerarmos que os conteúdos estavam bem distribuídos e interligados face os objetivos definidos.

Naturalmente que durante todo este processo surgiram algumas falhas, como o atraso na validação e divulgação da ação. No entanto, e apesar disso, tentamos todos agilizar o processo e contribuir ativamente para que a divulgação da ação chegasse ao maior número de pessoas possível. Mesmo com a realização em simultâneo de outras formações agendadas, relacionadas também com o Desporto e a EF, o balanço do número geral de participantes foi positivo, no entanto a percentagem do nosso público-alvo (professores de EF), não foi tão alta como gostaríamos. Acreditamos que, através das sugestões apresentadas pelos professores no questionário de satisfação para possíveis temáticas em ações futuras, seja possível potenciar ainda mais o interesse dos professores e corresponder cada vez mais às suas necessidades.

4.2.6. Considerações Finais

O processo de preparação e operacionalização da ACPC exigiu a análise de variadas metodologias e estratégias para potenciarmos os objetivos delineados e conseguirmos nos adequar de forma eficaz às necessidades de formação dos docentes.

O nosso intuito com esta ação passou pela exploração e apresentação de um conjunto de estratégias alternativas para a abordagem das matérias de ensino e que permitisse auxiliar concretamente os professores nas aulas de EF. Apesar das lacunas reportadas na preparação da ação, acreditamos que os objetivos traçados foram cumpridos pelos resultados obtidos em relação ao grau de satisfação dos docentes através do questionário de satisfação (apesar do número reduzido de

respostas). Também temos consciência que o retorno nem sempre é imediato e que para potenciarmos transformações é preciso investirmos continuamente.

Resultado de todo o processo organizativo da ação, desenvolvemos um conjunto de competências que permitiram, acima de tudo, tornar-nos mais conscientes da necessidade de formação contínua na carreira docente e da exigência implicada na gestão e concretização deste tipo de eventos.

A nível profissional, com esta ação desenvolvemos competências na organização e gestão de eventos (definição e reflexão acerca dos objetivos, metodologias e estratégias utilizadas; análise e rentabilização de recursos), utilização e rentabilização de ferramentas informáticas, como formulários *online* no Google, Microsoft Excel e PowerPoint e construção e análise de questionários e variáveis a equacionar.

Quanto à gestão dos recursos humanos, pela diversidade das áreas de intervenção e características dos diferentes intervenientes, mostrou-se bastante desafiante e enriqueceu o processo de planeamento da ACPC. A capacidade de cooperação, de atenção e respeito pela opinião do outro foram aspetos equacionados e que permitiram a coordenação entre elementos, particularmente entre colegas de estágio.

Numa perspetiva pessoal, a concretização da ação potenciou o desenvolvimento da capacidade de: observação (análise e aplicação de estratégias e deteção de possíveis pontos positivos a reforçar ou lacunas a minimizar); atenção (às necessidades dos agentes participantes e organizadores); liderança (gestão de recursos humanos, principalmente na componente prática), criatividade (preparação da componente prática); reflexão (viabilidade da leitura de indicadores e tomadas de decisão); resiliência (gestão de emoções).

Esperamos que os dados recolhidos no questionário de satisfação possam auxiliar na organização e concretização de ações futuras, visto corresponderem às opiniões dos professores, baseadas nas suas necessidades e limitações no processo ensino-aprendizagem. Parece-nos relevante a continuidade de realização da componente prática neste tipo de ações até por ter sido um excelente meio para a transmissão de estratégias de ensino, sem esquecer as capacidades e características dos alunos.

5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

No âmbito das atividades propostas para o EP, realizou-se a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), direcionada para todos os elementos pertencentes à comunidade educativa da EBSGZ, desde os alunos, aos professores e funcionários.

“Portanto educadores, equipe técnico-pedagógica, educandos, funcionários, comunidade, pais e direção são sujeitos integrantes da gestão democrática, colaboradores da construção e formação do ambiente escolar, corresponsáveis pelo desenvolvimento/aperfeiçoamento da educação” (Silva, 2014, p. 34). Por esta lógica, torna-se essencial realizarmos atividades que permitam a interação dos diferentes agentes da comunidade educativa.

A necessidade do desenvolvimento de atividades que integrem os diferentes elementos da comunidade escolar é igualmente reportada no PEE da instituição escolar (PEE, 2014-2018).

5.1. Enquadramento do Tema

Considerando a envolvimento de um maior número de agentes da comunidade escolar, bem como a possibilidade de organizarmos uma atividade interdisciplinar, optamos por integrarmos a AICE no Dia Mundial da Atividade Física (6 de abril de 2016), até porque nunca tinham sido realizadas quaisquer iniciativas para comemorar essa data na escola e, desse modo, sensibilizarmos a comunidade escolar para a importância da prática de Atividade Física, consciencializando para os riscos que advêm da sua ausência.

Vilarta e Boccaletto (2008, p. 10) afirmam que a Organização Mundial de Saúde dinamiza o projeto “Escola Promotora da Saúde” onde define claramente a “educação para a saúde e o ensino de habilidades para a vida, visando a aquisição de conhecimento sobre a adoção e manutenção de comportamentos e estilos de vida saudáveis”.

Deste modo, foi debatida a importância de realizarmos uma palestra de sensibilização para os riscos do sedentarismo e integrarmos essa iniciativa no Dia Mundial da Atividade Física (6 de abril), em conjugação com o Dia Mundial da Saúde (7 de abril). Neste contexto, pretendíamos aliar as duas temáticas de forma a consciencializarmos a comunidade escolar para a importância da atividade física na promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis. Uma das componentes da AICE centrou-se no desenvolvimento de uma preleção com o preletor Professor Doutor Rui Ornelas, por ser Mestre na Especialidade de Exercício e Saúde, pela Faculdade de Motricidade Humana, e Doutorando em Motricidade Humana, na especialidade de Saúde e Condição Física, pela Faculdade de Motricidade

Humana, com diversas publicações nacionais e internacionais no âmbito da Atividade Física e Saúde em Populações Pediátricas.

Foi então que inserimos toda a AICE no Colóquio “Educar para a Saúde na Escola”, realizado entre 5 e 7 de abril de 2016, coordenado pela Doutora Carmo Chaves e com diversas intervenções ao nível da higienização das mãos, saúde oral, rastreios cardiovasculares e atividades físicas e desportivas. Para a AICE, o NEEBSGZ, em conjugação com a organização do colóquio, definiu como temática para a componente prática “Exercício é Saúde”, de acordo com o tema e a programação do colóquio.

5.2. Objetivos

Para a preparação e concretização desta atividade definimos um conjunto de pressupostos operacionais, nomeadamente: (i) Estimular a interação e o espírito de cooperação entre os agentes da comunidade escolar; (ii) Consciencializar e promover um estilo de vida ativo e saudável; (iii) Proporcionar novas experiências em atividades lúdicas e desportivas aos participantes.

5.3. Metodologia

Para prepararmos uma atividade, acreditamos que os meios para a difundir influenciam no cumprimento dos objetivos propostos e na qualidade da ação. Desta forma, foram tomadas diversas opções na estruturação e divulgação do evento.

Para a operacionalização do evento, dividimos a nossa intervenção em dois momentos, nomeadamente: (i) componente teórica, direcionada para os alunos finalistas, abordando os riscos associados ao sedentarismo e a importância da prática de atividades físicas no aumento da qualidade de vida; (ii) componente prática, com monitorização e promoção de diversas atividades físicas e desportivas.

De modo a direcionar a palestra ao público-alvo, a organização do evento entrou em contacto com as Diretoras de Turma do 12º 1, 2 e 3 e CP de Desporto, para divulgar a ação e incentivar uma participação ativa na mesma.

No que diz respeito à componente prática, estabelecemos contacto com diversos elementos, no sentido de potenciarmos a qualidade da ação, nomeadamente: colegas dos NE (na gestão das atividades desportivas), colegas do MEEFEBS, no âmbito da unidade curricular “Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola” (criação, organização e gestão de estações de monitorização da atividade física), alunos do CP de Multimédia (gestão do sistema de som), Escola Superior de

Enfermagem da Madeira (monitorização dos rastreios cardiovasculares) e o instrutor de Zumba Juan Gonzalez (instrução de uma aula de Zumba).

De forma a garantirmos que as atividades físicas e desportivas eram adequadas e aplicáveis a todo o público-alvo, procedemos à definição de algumas estratégias, tais como: testagem das atividades de *Geocaching* e *Kinball* em contexto de aula, realização de uma visita dos colegas do MEEFEBS ao espaço escolar para terem conhecimento dos espaços disponíveis na montagem das estações e verificação dos recursos materiais disponíveis.

Para a divulgação de um evento é necessário prepararmos e refletirmos sobre a sua operacionalização. Acreditávamos que, através dos alunos, era possível cativarmos os restantes elementos do meio escolar na atividade, pelo elevado nível motivacional demonstrado pelos mesmos na participação do evento, daí a nossa promoção e divulgação do evento ter incidido em grande parte no contacto direto com os alunos.

Na promoção e divulgação da AICE efetuamos uma ficha de inscrição, com a apresentação das atividades físicas e desportivas, para podermos contabilizar os potenciais participantes interessados e respetivas equipas, no sentido de conseguirmos recolher, com antecedência, o número aproximado de intervenientes. Para integrarmos o maior número de participantes na atividade, montamos um conjunto de estratégias, tais como: divulgação da ação nas turmas de EF, colocação da ficha de inscrição no gabinete de EF, convite informal aos alunos nas interrupções letivas. As estratégias mostraram-se eficazes, porém surgiu o problema dos grupos apresentarem grande heterogeneidade. Para minimizar situações de risco causadas pela interação entre grupos heterogêneos, efetuamos um sistema de rotação das equipas, com a confrontação dos grupos de acordo com os níveis de escolaridade dos participantes.

Como forma de reforçar a divulgação da ação, a organização do evento realizou um cartaz, com a apresentação das temáticas abordadas no decorrer dos três dias do colóquio, fazendo referência à existência de atividades físicas e desportivas diversificadas organizadas pelo NEEBSGZ (Consultar Anexo I). A afixação do documento foi efetuada com duas semanas de antecedência, antes do final do 2º período, à entrada da sala de professores e do gabinete de EF.

De modo a incentivarmos a participação dos diversos agentes de ensino no evento (como funcionários e docentes), criamos um sistema de bonificação nas equipas que apresentavam, no mínimo, um desses elementos.

Para termos consciência das expectativas e do impacto que a AICE teve nos participantes, foi aplicado um questionário de satisfação a todos os grupos, de forma também a percebermos como poderíamos melhorar a ação e dos pontos menos positivos da mesma.

Após definido um conjunto de métodos para a aplicação e controlo da AICE passamos para a sua realização concreta, que exigiu uma gestão constante e atenta dos processos em atuação, com o intuito de garantirmos a qualidade da mesma.

5.4. Dinamização

A atividade foi realizada em dois momentos, com a palestra no dia 6 de abril de 2016 e as atividades físicas e desportivas no dia 7 de abril de 2016. A componente teórica foi realizada de acordo com o público-alvo e com o tema “Importância da Atividade Física na Promoção da Saúde”. Pelo facto dos alunos finalistas do Ensino Secundário terminarem o seu percurso curricular obrigatório ao nível da atividade física e desportiva, direccionamos a palestra para este público-alvo, de modo a perceberem quais os fatores de risco associados ao sedentarismo e as formas de prática de atividade física, ativa e rentável, bem como cumprirem as recomendações da Organização Mundial de Saúde.

As atividades físicas e desportivas foram organizadas a partir de um sistema de rotação, com quatro estações de monitorização e ferramentas de promoção dos níveis de atividade física, uma estação com rastreios cardiovasculares, duas estações com atividades lúdicas desportivas, como o *Kinball* e o *Frisbee*, e seis estações de *Geocaching*. Cada grupo possuía vinte minutos em cada estação e cinco minutos de tolerância para transitar à tarefa seguinte, passando na base (organização em estrela). Na base (ponto de transição das equipas, situada no pavilhão), organizávamos as equipas e verificávamos a pontuação atribuída. A escolha destas atividades deveu-se à atratividade e acessibilidade que representavam junto da comunidade escolar.

As atividades de monitorização dos níveis de atividade física foram organizadas pelos alunos do MEEFEBS, através de aplicações nos *smartphones* e de aparelhos de monitorização de atividade física como pedómetros e cardiofrequencímetros, supervisionados pela professora responsável da unidade curricular Ana Rodrigues. A estação dos rastreios cardiovasculares foi inserida na atividade por ser uma das atividades no âmbito do colóquio, da inteira responsabilidade dos alunos da Escola Superior de Enfermagem da Madeira.

Foi equacionada a possibilidade de realizarmos um sistema de competição, com o intuito de aumentarmos a motivação dos alunos para uma competição saudável e garantirmos que os alunos

realizavam as tarefas no tempo previsto. Deste modo, foi estabelecido um sistema de pontuação, onde os grupos que cumprissem o objetivo da tarefa no tempo previsto tinham a cotação máxima de cinco pontos e os restantes apenas três pontos. No caso do *Kinball* e do *Frisbee*, pela necessidade de terem sido três equipas a jogar em simultâneo era atribuída a pontuação máxima aos vencedores (cinco pontos) e a restante pontuação para o segundo e terceiro classificados (3 pontos e 1 ponto, respetivamente). Com este sistema, todas as equipas recebiam pontuação mesmo se não ganhasse ou cumprissem o tempo previsto.

O culminar da ação resultou na realização de uma aula de Zumba, na entrega de prémios e na distribuição de uma recordação a todos os participantes.

Foram registados dezoito grupos (n=130), com uma média de oito elementos por grupo, com alunos do 5º ano até ao 12º ano de escolaridade, incluindo PCA e CEF, bem como professores e funcionários.

Durante a aula de Zumba, um elemento de cada grupo respondeu a um questionário de satisfação sobre a atividade e também dos conteúdos adquiridos no decorrer do evento. Assim, a grande maioria das equipas realizou mais do que três estações, apontando como atividades menos motivantes o *Frisbee* (grupos desequilibrados e sentimento de derrota) e as estações de trabalho de força (magoar na execução dos abdominais). Pelo lado positivo, os grupos afirmaram terem desenvolvido o trabalho de equipa, a resistência e apresentaram o *Geocaching* como a atividade mais motivante.

Em última instância, quando os alunos foram questionados sobre possíveis sugestões para atividades futuras, demonstraram interesse na temática da alimentação e na prática de atividades desportivas mais conhecidas como Futsal, atividade com bicicletas, Futebol, Madeirabol, Voleibol, Basquetebol e Orientação. É de referir que a maioria dos alunos questionados não apresentava qualquer sugestão por terem achado a atividade suficiente e divertida.

5.5. Reflexão Crítica

Para a organização e operacionalização da AICE foi necessário definirmos um conjunto de metodologias e estratégias adequadas aos objetivos e às exigências que iam sendo solicitadas com o decorrer da mesma. Todas as decisões tomadas tiveram um caráter reflexivo de modo a conseguirmos atuar de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

As estações de monitorização dos níveis de atividade física foram criadas no sentido de consciencializarmos os alunos para a importância da sua prática, bem como apresentarmos um conjunto de tecnologias inovadoras na monitorização dos valores de atividade física, que os alunos e professores poderão rentabilizar. Segundo Fino (2008, p. 277), a inovação pedagógica surge para a “criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino”. Neste contexto, a atividade mostrou-se imprescindível no cumprimento de uma das missões da EBSGZ, que passa pela promoção da inovação e da formação junto da comunidade escolar.

Desde o início da atividade prática apercebemo-nos da ausência de algumas equipas, ou da falta de elementos, pelo que definimos algumas estratégias, tais como: reformulação das equipas, em grupos mais reduzidos; divisão da equipa para efetuarem as atividades de *Kinball* e *Frisbee*; competição entre duas equipas nas estações de *Kinball* e *Frisbee*; reformulação do sistema de pontuação para as estações de *Kinball* e *Frisbee*.

Com o decorrer da atividade, verificamos que não tinha ficado bem explícita a organização da atividade, no que diz respeito à rotação das equipas e do tempo em cada estação, surgindo situações de incumprimento do tempo nas atividades e nas transições. Para minimizarmos esse acontecimento entregamos uma folha aos responsáveis de cada estação, com os tempos de prática e de transição, solicitando que controlassem e cumprissem os tempos estipulados. Para além disso, poderíamos ter efetuado um cronograma com as equipas e os tempos de chegada, para que nas estações também efetuassem o controlo dos grupos que chegavam, tal como realizado nas estações de *Kinball* e *Frisbee*.

A organização dos grupos e o sistema de rotação foram efetuados de forma a controlarmos a movimentação dos participantes e as suas tarefas. Porém verificamos que, no caso do *Geocaching*, por não haver uma supervisão mais controlada, os alunos danificaram algumas *caches*. Apesar de este sistema comprovar a presença dos grupos nas *caches*, não tínhamos forma de garantir que a *cache* permanecia no mesmo local e em bom estado. Na nossa opinião, a presença de um funcionário ou professor iria minimizar estas situações, controlando os comportamentos de risco, no entanto tal não foi possível.

É de referir que, devido à diversidade de elementos nas equipas (idades e contextos curriculares), nem sempre foi possível criarmos competições homogéneas. Esta situação implicou a nossa capacidade de adaptação, no sentido de mantermos a segurança e o respeito pelo adversário,

adotando a desclassificação da equipa na atividade, caso se verificasse algum comportamento desvio grave.

Os rastreios cardiovasculares foram inseridos na atividade pela sua pertinência no conhecimento e controlo de indicadores de saúde como os níveis do Índice de Massa Corporal (peso e altura), da Tensão Arterial e da Glicémia. Também a Fundação Portuguesa de Cardiologia (2016) refere a importância da realização de rastreios cardiovasculares de forma a “sensibilizar a população a adoptar estilos de vida adequados e controlar os factores de risco conhecidos”.

No que diz respeito à utilização do sistema de som, foi da responsabilidade de dois alunos do CP de Multimédia, de modo a integrá-los na organização da atividade, atribuindo-lhes também funções de responsabilidade. Desta forma, garantimos a presença de música ambiente no evento (motivando a participação dos intervenientes e a atenção da restante comunidade escolar) e dos microfones na apresentação e organização da atividade. A rentabilização das competências dos alunos na gestão da atividade mostrou-se imprescindível, até pelo sentimento de valorização do seu investimento naquela área de formação.

A elaboração de prémios teve como objetivo incentivar a participação dos alunos nas atividades e premiar a equipa vencedora, que também demonstrasse respeito pelos colegas, pela organização e pelos recursos materiais.

Através desta atividade foi possível abarcarmos diferentes áreas pedagógicas, ao nível da Saúde (parceria com a Escola Superior de Enfermagem da Madeira), da Biologia (*lists do Geocaching*), da Multimédia (sistema de som), entre outros.

Foi notório o nível de satisfação dos alunos na participação do evento, tal como referido no questionário de satisfação, onde muitos referiram o seu agrado na realização desta experiência. O facto de os alunos terem incentivado os professores e funcionários à prática das atividades tornou-se um ponto positivo também pela colaboração na gestão das tarefas e controlo de comportamentos desvio, permitindo que as tarefas fossem mais motivantes e agradáveis.

Deste modo, acreditamos que este evento proporcionou um conjunto de novas vivências e oportunidade de prática de atividades físicas aos alunos, permitiu a interação entre toda a comunidade escolar, incluindo funcionários e professores, mesmo para os que não participaram diretamente, mas que seguiram com muito interesse o que estava acontecer, mostrando-se espetadores muito atentos.

5.6. Considerações Finais

A operacionalização da AICE exigiu o desenvolvimento de competências, no sentido de conseguirmos cumprir com os objetivos propostos, tendo como principal foco a integração de toda a comunidade escolar da EBSGZ. Acreditamos que, através desta ação, os diversos intervenientes desenvolveram conhecimentos e competências no âmbito da atividade física, quanto à sua importância e de como podem controlar diversos indicadores para adotarem estilos de vida saudáveis.

Pela motivação e interesse dos participantes (com base nos resultados obtidos nos questionários de satisfação), pelo número de elementos envolvidos e pela interação entre diversos intervenientes na atividade, acreditamos que a AICE foi uma mais-valia para a escola. Porém, temos consciência que a maior fatia de participantes foram os alunos, sendo que muitos dos restantes agentes educativos se mantiveram como espetadores.

Esta atividade também se mostrou bastante relevante para a nossa formação, nomeadamente no desenvolvimento da capacidade de adaptação (gestão das atividades, dos grupos e do tempo na atividade prática), de liderança (organização e gestão de recursos humanos e materiais) e de conhecimento das preferências dos diferentes intervenientes da comunidade escolar.

Relativamente ao grupo disciplinar de EF, foi nossa intenção mostrar a necessidade de englobar a área da EF na promoção de estilos de vida saudáveis, através da atividade física e das potencialidades dos conhecimentos dos professores de EF na organização e operacionalização de atividades neste sentido.

Em jeito de conclusão, sugerimos que esta ação possa integrar um maior número de agentes educativos, como encarregados de educação, professores e funcionários, através da comunicação da atividade nas reuniões do conselho e direção de turma, transmitindo a importância da atividade física no aumento da qualidade de vida e na aquisição de estilos de vida saudáveis.

6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

As Atividades de Integração no Meio permitem desenvolver a nossa interação com a comunidade escolar, enquadrando-nos e contribuindo para o processo de funcionamento da escola. As AIM incluem duas atividades desenvolvidas, nomeadamente a Caracterização da Turma, a partir de atividades no âmbito da direção de turma e intervenção com os alunos da turma do 10º4 e a Ação de Extensão Curricular (AEC) desenvolvida com a mesma turma e direcionada para alunos, docentes do conselho de curso, bem como encarregados de educação.

6.1. Caracterização da Turma

A caracterização da turma é uma ferramenta inicial que consideramos imprescindível para o processo educativo. Abreu (2010, p. 56) reforça essa mesma perspetiva, por acreditar que esta permite “(...) uma contextualização mais eficaz do planeamento a realizar, uma compreensão de alguns fenómenos sociais na aula e uma adequação dos objectivos gerais da disciplina para a turma em questão”.

Apesar de ser concebida e aplicada no início do ano letivo, a caracterização da turma pode e deve adquirir um carácter formativo, no acompanhamento progressivo das transformações dos alunos. Assim, permite “(...) conhecer, compreender, analisar e atuar sobre as competências, necessidades e dificuldades que a turma apresenta”, ao longo do período letivo (Pinto, 2015, p. 103).

6.1.1. Enquadramento do Tema

Para que se consigam retirar dados pertinentes e objetivos da caracterização dos indivíduos, é essencial, na nossa opinião, perceber e refletir sobre as variáveis que interessam investigar. Neste sentido, a caracterização da turma foi estruturada segundo os objetivos definidos, a metodologia aplicada e os resultados obtidos, a partir dos dados demográficos, agregado familiar, futuro profissional, hábitos de vida, prática desportiva (ao nível do desporto escolar), meios e tempos de deslocação casa-escola e escola-casa, comportamentos sedentários, bem como uma caracterização sociométrica contínua, entre cada período letivo.

No que diz respeito à caracterização detalhada das turmas, foi direcionada apenas para a turma do 10º4, pela continuidade dos alunos neste contexto escolar, e também para disponibilizar dados relevantes ao nível da prática de atividades físicas e desportivas dos alunos ao professor de EF do próximo ano letivo. Em contrapartida, as turmas do 12º3 e 5º1 foram caracterizadas de uma forma

mais sistemática e superficial, de modo a garantir a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do EP.

6.1.2. Objetivos

A elaboração da caracterização da turma, numa perspetiva de investigação-ação, teve como principais objetivos: (i) transmitir ao conselho de turma informações mais específicas sobre os alunos, (ii) criar um documento de apoio aos professores da turma de forma a rentabilizar e potenciar a sua intervenção pedagógica, definindo níveis de aprendizagem em diferentes áreas, (iii) identificar potencialidades e limitações dos alunos e, (iv) identificar casos problemáticos e situações de risco na turma.

Através dos questionários aplicados, a estruturação definida visou transmitir dados sobre as características biográficas dos alunos e do agregado familiar, das condições socioeconómicas e de saúde, hábitos de vida relacionados com a prática desportiva, bem como as relações interpessoais dentro da turma.

6.1.3. Metodologia

Numa primeira fase, para percebermos alguns aspetos relevantes sobre os alunos, tivemos acesso aos documentos de caracterização dos alunos efetuados pela diretora de turma, retirados do Plano Anual de Turma, existente das diferentes turmas anteriores dos alunos, no ensino básico.

De forma a efetuarmos uma caracterização mais detalhada e aprofundada dos alunos, foram criados dois questionários *online*, em conjunto com os NE, no âmbito do projeto EFERAM-CIT UMa. Estes instrumentos pretendiam avaliar: (i) dados demográficos; (ii) situação socioeconómica; (iii) hábitos de vida; (iv) envolvimento e atividade física; (v) escola e EF.

Primeiramente, foram efetuados consentimentos aos encarregados de educação, dando a conhecer o projeto e respetivo protocolo. Posteriormente, o instrumento foi validado através da realização de pré-teste à turma do 10º4, no início do ano letivo, e efetuada uma segunda recolha de dados, no final do ano letivo. Todas as variáveis analisadas foram equacionadas e validadas com base em autores de referência da área.

É de referir que foram adotados vários procedimentos para a aplicação e controlo da recolha de dados dos questionários, de forma a maximizar a fiabilidade dos dados. Dessa forma, para o preenchimento dos questionários, definimos os seguintes critérios: (i) dois momentos distintos no preenchimento dos questionários; (ii) realização dos dois questionários num período máximo de duas

semanas; (iii) presença de um elemento de campo para o esclarecimento de dúvidas; (iv) espaço calmo, com acesso à internet e equipado com computadores ou *tablets*; (v) bloqueio de respostas, com obrigatoriedade no preenchimento.

Para além da caracterização efetuada com base nos questionários *online*, foram efetuadas avaliações da aptidão física aos alunos, através da adaptação das baterias de testes *Fitnessgram* e *Eurofit*, a nível da composição corporal (Altura, Massa Corporal e Índice de Massa Corporal) e da aptidão física (Resistência Aeróbia, Força e Flexibilidade).

Paralelamente aos métodos de investigação utilizados e numa perspetiva contínua, aplicamos testes sociométricos aos alunos, adotados de Pinto (2015). Estes englobavam um conjunto de oito questões em que os alunos selecionavam, para cada questão, um leque de três colegas, com que sentia maior ou menor afinidade (pela ordem de preferência). A aplicação dos testes foi realizada individualmente e de forma a garantir que não existia troca de opiniões entre os alunos.

Os dados retirados foram apresentados em dois momentos, nomeadamente nas reuniões de conselho de turma do primeiro período, mostrando a caracterização global da turma e os resultados dos testes sociométricos, e no segundo período, apenas com a modificação dos resultados dos testes sociométricos, através de suporte visual do Microsoft Office PowerPoint 2013.

6.1.4. Reflexão Crítica

Com base na metodologia apresentada, foram analisadas informações sobre os alunos e do contexto em que estão inseridos, a fim de percebermos a influência que esses dados têm no processo pedagógico. Mas para isso, foram definidas algumas estratégias, nomeadamente: a) preenchimento dos questionários em grupos reduzidos sem implicação do normal funcionamento da aula de EF; b) utilização de material pessoal para a operacionalização dos questionários (*tablets*); c) rentabilização de espaços, como a sala de informática, o gabinete de EF e a biblioteca para o preenchimento dos questionários; e, d) espaço entre os alunos no preenchimento dos testes sociométricos para garantir a fiabilidade das respostas.

Na apresentação e análise dos resultados, para além da caracterização demográfica dos alunos (secção 3.1.2.), importa referirmos as futuras preferências profissionais dos alunos, com uma prevalência para a área da educação (n=3), da saúde (n=3), do desporto (n=3) e das artes (n=3). Percebemos que a nossa atuação enquanto professores pode ser preponderante, pela nossa área de intervenção abranger três das opções mais apontadas pelos alunos. Relativamente à escolha profissional pela área de artes, esta serviu para a realização de outras tarefas ao longo do ano letivo.

No que diz respeito ao agregado familiar dos educandos, as habilitações académicas dos pais apresentavam-se debilitadas, com apenas 29% dos pais e 53% das mães a possuírem habilitações no ensino básico, cenário ainda mais agravado quando comparado com os dados referidos no PEE (2014-2018), onde aponta para uma percentagem de 76,4% dos pais de alunos em regime diurno com o ensino básico (excluindo os encarregados de educação dos alunos em CEF e PCA). No entanto, verificamos que aproximadamente 67% alunos da turma pretendem ingressar futuramente no ensino superior.

Ao nível da situação socioeconómica dos alunos retirámos que oito dos quinze alunos da turma (53%) apresentavam benefícios de ação social relativos ao escalão 1 (acesso gratuito a refeições e apoio financeiro em manuais e materiais escolares). Nesta ótica, justifica os dados apresentados no PEE (2014-2018), onde é atribuída ação social escolar de escalão 1 a cerca de 60% dos estudantes. A partir destes indicadores, percebemos as carências económicas dos alunos no contexto familiar e que podem também ser explicadas pela existência de três pais desempregados e um em situação de invalidez.

Relativamente aos hábitos de vida dos alunos, apenas 40% dos alunos referiram praticar algum tipo de atividade física/desportiva (excluindo clubes e associações), com uma prevalência de uma hora, duas vezes por semana. Segundo a WHO (2016), recomenda-se que crianças e jovens dos 5 aos 17 anos realizem 60 minutos de atividades moderadas a vigorosas, por dia. Neste contexto, rapidamente percebemos que os alunos apresentavam valores abaixo do recomendado. Apesar disso, no presente ano letivo, sete alunos da turma (47%) tinham uma prática desportiva regular ao nível do desporto federado (n=6) e desporto escolar (n=1), com, maioritariamente, uma sessão por semana, e seis alunos (40%) deslocavam-se, diariamente a pé, no trajeto casa-escola e vice-versa.

Por fim, ao nível da EF, a maioria dos alunos (n=11; 73%) afirmava gostar bastante ou mesmo muito da disciplina, apesar de a maioria classificar a sua prestação no nível médio (n=10; 67%). Percebemos através dos dados que o gosto pela disciplina pode não estar diretamente relacionado com a perceção que os alunos têm da sua prestação na mesma.

Quanto aos resultados obtidos na avaliação da aptidão física, podemos verificar que os alunos apresentavam maioritariamente dificuldades na força dos membros superiores, nomeadamente no teste da suspensão na barra, na força e resistência abdominal e também na capacidade anaeróbia. Neste sentido, o trabalho de condição física desenvolvido ao longo do ano letivo foi ao encontro destes valores, para a melhoria dos níveis de aptidão física. Vargas (2011, p. 14) reforça a necessidade

deste tipo de trabalho para “promover a criação de hábitos de actividade física e estilos de vida saudáveis”.

No que diz respeito aos resultados obtidos nos testes sociométricos, permitiu-nos perceber situações de liderança, negligência e nomeação mútua na turma, e assim adequar o processo pedagógico, principalmente na formação de grupos de trabalho e na gestão de situações de risco, resultado da interação entre indivíduos. Por ter sido uma análise efetuada ao longo de todo o ano letivo e pela necessidade de desenvolvermos competências nos alunos, em conjunto com os diferentes agentes de ensino, foram apresentados os dados ao conselho de turma, para que também estes tivessem conhecimento das alterações relacionais do grupo de trabalho e pudessem intervir adequadamente no processo ensino-aprendizagem.

6.1.5. Considerações Finais

A realização da caracterização da turma foi imprescindível para conhecermos os alunos e percebermos o contexto em que estes estão inseridos. É conhecendo os nossos alunos que conseguimos adequar os processos pedagógicos às suas necessidades, permitindo um ensino de qualidade.

Neste sentido, percebemos que a maioria dos alunos apresentava dificuldades a nível socioeconómico, também resultado das condições laborais dos encarregados de educação, e que objetivavam um percurso académico direcionado para o ensino superior. Foi também possível verificarmos que os alunos não apresentam níveis recomendados de atividade física, embora alguns se enquadrem em atividades desportivas regulares e grande parte deles tenha um gosto elevado pela disciplina de EF. Ao longo do ano letivo, percebemos que as relações grupais sofreram alterações e que influenciaram diretamente a dinâmica das aulas, pelo que era essencial percebermos a causa das mesmas para que se conseguisse minimizar situações de risco.

Tendo em consideração os objetivos determinados, acreditamos que foi possível retirarmos dados pertinentes para uma caracterização detalhada dos alunos e possibilitar aos restantes professores terem acesso a essa informação, de forma a potenciarem as aprendizagens dos alunos (reforçado na ata do conselho de turma). Tentamos, sempre que possível, individualizar o ensino em função das características e necessidades dos alunos, através de tarefas ajustadas ao nível de proficiência, às relações interpessoais e às condições de vida (realização de atividades extracurriculares com reduzidos custos económicos).

Enquanto professores de EF, esta atividade permitiu-nos ter consciência de alguns fatores determinantes no conhecimento dos alunos e das suas particularidades e, acima de tudo, foi um ponto de partida para desenvolvermos o processo ensino-aprendizagem, através da constante interação com os mesmos.

Acreditamos que a análise contínua das relações interpessoais da turma foi um dos pontos cruciais na compreensão das interações nas aulas, principalmente para a disciplina de EF, onde o contexto entre os diferentes intervenientes é constante e necessário para o sucesso da qualidade de ensino, tal como referido por Jacinto *et al.* (2001), em que uma das finalidades do PNEF passa pela cooperação entre elementos.

No que concerne às competências desenvolvidas com a operacionalização da caracterização da turma, destacamos a pesquisa, o domínio e aplicação de instrumentos de recolha de dados ao nível da aptidão física e dos testes sociométricos, a seleção e reflexão dos dados mais relevantes para uma caracterização eficaz das necessidades dos alunos e a relação entre os diferentes elementos do conselho de turma na compreensão das atitudes dos alunos. A nível pessoal, contribuiu para percebermos que o indivíduo é um todo e que as suas particularidades são influenciadas por diversos fatores inerentes ao estilo e condições de vida, desenvolvendo a sensibilidade, o respeito e a compreensão pelos mesmos.

Como sugestões futuras, pensamos que seja importante efetivar-se uma coerência entre este tipo de investigação e a caracterização inicial do diretor de turma, de forma a minimizar recursos e potenciar o processo pedagógico, sem sobrecarregar os alunos no preenchimento destas características em todas as disciplinas.

6.2. Ação de Extensão Curricular

A Ação de Extensão Curricular (AEC) é uma atividade inserida no EP, que procura incluir a participação ativa dos alunos, professores e encarregados de educação numa experiência de enriquecimento curricular.

Para o sucesso e qualidade da aprendizagem, o PEE (2014-2018) aponta a realização de atividades extracurriculares que integrem os conteúdos programáticos, numa perspetiva multidisciplinar, daí a importância de efetivarmos um leque de oportunidades no currículo dos alunos, sobretudo com o auxílio dos diferentes agentes pedagógicos, como professores de outras áreas de ensino e encarregados de educação.

Neste contexto, pensámos dar continuidade à atividade realizada no ano transato pelos professores estagiários da EBSGZ, nomeadamente um acampamento no Porto da Cruz, com a experiência de realizarmos diversas atividades náuticas. Porém, com o aproximar da data e com a interação dos diversos NE, surgiu a ideia de realizarmos uma atividade que possibilitasse a cooperação entre escolas e permitisse a interação entre alunos de diferentes realidades escolares.

6.2.1. Enquadramento do Tema

Com o intuito de darmos uma designação à atividade e em conjunto com os alunos equacionamos possíveis títulos que pudessem englobar três aspetos essenciais, nomeadamente o local do evento, a integração de diferentes escolas e a diversidade de atividades físicas e desportivas.

A atividade foi apresentada nas aulas de EF aos alunos e discutimos, junto com os mesmos, o título e possíveis áreas de intervenção, como também as tarefas para a operacionalização da atividade. Resultado da interação com outras turmas da ESFF, surgiram diversos títulos para a atividade, propostos pelos alunos, e que posteriormente foram trabalhados pelos professores e apresentados no grupo de *Facebook*, para que fossem sujeitos a votação, sendo os alunos responsáveis pela definição do título.

Este procedimento permitiu o surgimento de vários títulos, como “Toca a Mexer!” e “Evento Inter-Escolas de Água de Pena” e por aí uniram-se as duas ideias, seguindo-se como título mais votado “I Evento Inter-Escolas de Água de Pena: Toca a Mexer!”, adquirindo um slogan atrativo. Para além disso, surgiram outros títulos menos votados como “Os Artistas do Desporto: Uma Aventura em Água de Pena!” e “Evento Multidesportivo Inter-Escolas: Pena Ativa!”.

6.2.2. Objetivos

Com o intuito de centrar o planeamento da atividade nos alunos, foram definidos objetivos gerais, nomeadamente: (i) desenvolver competências a nível da organização e participação de um evento; (ii) reforçar o gosto pela prática regular de atividades físicas e desportivas; (iii) desenvolver relações interpessoais entre os intervenientes das diferentes realidades escolares.

Com o planeamento e dinamização desta atividade pretendemos desenvolver nos alunos competências de responsabilidade, cooperação, dinâmica de grupo, expressão oral e escrita, proatividade, criatividade e autonomia.

Quanto aos objetivos específicos, com a realização desta atividade pretendíamos: (i) desenvolver atividades de acordo com as motivações dos alunos; (ii) proporcionar experiências em atividades físicas, não contempladas no plano de estudos das turmas; (iii) desenvolver competências no âmbito dos Desportos de Adaptação ao Meio, Confrontação Direta e Coletivos (Almada *et al.*, 2008); (iv) consciencializar os alunos para os aspetos a considerar no planeamento, organização e gestão de um evento.

6.2.3. Metodologia

A atividade contou com a participação de três turmas do Ensino Secundário (duas turmas de 11º ano da ESFF e uma turma de 10º ano da EBSGZ), inseridas nas turmas atribuídas aos NE das respetivas instituições educativas. Paralelamente, contamos igualmente com o auxílio de docentes de outras áreas disciplinares, bem como de encarregados de educação.

Desde o início do planeamento da atividade que o nosso intuito foi agregar ativamente os alunos no processo de organização e gestão do evento, para que junto com os professores pudessem contribuir para o sucesso da AEC. Neste contexto, apresentámos a atividade ao conselho de turma do 10º4, para que este pudesse também estar a par das atividades dos alunos e, se assim o desejassem, contribuísse para a aplicabilidade do mesmo.

Para possibilitar uma interação mais eficaz junto dos alunos de ambas as turmas, pedimos para criarem um grupo no *Facebook*, intitulado “I Evento Inter-Escolas de água de Pena: Toca a Mexer!”, de modo a integrarmos todos os elementos envolvidos no processo de planeamento, operacionalização e gestão do evento, bem como permitir a partilha de informações e tarefas a serem realizadas. O primeiro passo para iniciar a preparação da AEC foi dividir os alunos de cada turma em

grupos de trabalho, de acordo com as tarefas a serem realizadas, segundo os seguintes departamentos: administrativo (A), comunicação/marketing (C), financeiro (F) e operacional (O).

A preparação das diferentes áreas de envolvimento da AEC englobaram a realização de ofícios, ao nível da alimentação, transporte, pedidos de parceria, requisição do espaço e material para a atividade e de professores especializados nas atividades desportivas de Escalada, *Padel* e *Squash*.

É de referir que todas as tarefas e propostas dos alunos (título, cartaz e logótipo) tiveram o acompanhamento e supervisão dos professores, bem como foram submetidas a votação para que fosse escolhida a opção preferencial dos alunos (por maioria absoluta). Considerando as necessidades económicas de alguns alunos, estabelecemos algumas parcerias, nomeadamente: Escola de Condução do Campanário, Grupo Folclórico Monteverde e Horta Madeira, com o intuito de minimizarmos os custos da atividade, ao nível da alimentação e do transporte.

Para que a escolha e organização das atividades desportivas no dia do evento fossem ao encontro das características e preferências dos participantes, realizamos um questionário *online*, onde os alunos tinham espaço para apresentarem sugestões sobre a dinâmica do evento. Como resultados desta estratégia, surgiu a ideia de realizarmos uma exposição de arte (devido aos alunos da ESFF serem de Artes), com o apoio de um aluno de Artes da ESFF, onde os alunos podiam ter a oportunidade de exporem peças de arte (desenhos, fotografias, quadros, etc.).

No que diz respeito à divulgação da ação, foi realizado um cartaz e lançado na página do *Facebook* do Parque Desportivo de Água de Pena e da Associação de Ténis da Madeira, no grupo do evento, nos placards da ESFF e EBSGZ e junto do conselho das três turmas (Consultar Anexo J). De forma a permitirmos uma integração dos encarregados de educação na gestão e/ou participação na AEC, criamos panfletos/convites (acompanhado por uma carta de apresentação do evento), com o programa, as atividades desportivas integradas, as parcerias, os contactos dos professores responsáveis. O mesmo documento apresentava dois espaços destacados, para a autorização dos educandos e também para a possibilidade de participação dos mesmos no evento, até porque a fraca participação dos pais na vida escolar dos seus educandos é mencionada como um dos pontos fracos da escola (PEE, 2014-2018). Efetuamos igualmente um cartaz para divulgação da exposição de arte, com o intuito de mostrarmos o trabalho efetuado pelos alunos. Por fim, de forma a integrarmos o expoente máximo responsável por ambas as instituições escolares, foi realizada uma carta aos conselhos executivos de convite ao evento, possibilitando uma ligação mais próxima com a direção escolar.

No sentido de os alunos estarem disponíveis para participarem no evento (pelo evento ocupar o período da manhã e da tarde), solicitamos aos professores do conselho de turma dispensa da componente letiva, com a apresentação de várias estratégias, nomeadamente: (i) reposição da aula no horário da disciplina de EF; (ii) integração dos conteúdos programáticos no evento; (iii) participação na gestão ou na realização das atividades.

Quanto à organização das turmas no dia do evento, pedimos aos alunos que criassem grupos de dois em cada turma, para que no dia da atividade fossem integrados em grupos, juntamente com outras duplas das restantes turmas, potenciando assim a interação entre os diferentes alunos.

Para que fosse possível registarmos os acontecimentos e os alunos pudessem ficar com uma recordação da atividade, pedimos apoio a três alunos do curso de Multimédia da ESFF, com o intuito de efetuarem o registo fotográfico do evento.

Por fim, e para termos consciência de uma forma mais explícita sobre as potencialidades e limitações do evento, pedimos aos alunos que realizassem individualmente uma reflexão crítica sobre a AEC.

6.2.4. Dinamização

Com base no calendário escolar de ambos os NE, foi definida a data 13 de abril de 2016 para a realização da AEC, no início do 3º período, considerando que possivelmente já teríamos conhecimento suficiente sobre os alunos, ao nível das suas características e preferências pessoais.

Na escolha do local para a realização da atividade, pensamos no Parque Desportivo de Água de Pena, por ser um espaço bastante amplo, mas controlado, e que permitiria aos alunos experimentarem uma panóplia de atividades desportivas.

É de realçar que, desde o início do planeamento da atividade, os alunos foram inseridos no processo, com o intuito de desenvolverem competências de planeamento, gestão, autonomia, proatividade e responsabilidade, sempre com a supervisão dos docentes. O levantamento, debate e distribuição de tarefas foi igualmente realizado em coordenação com os alunos. No quadro 5 é possível visualizar as tarefas efetuadas pelos alunos e professores em cada departamento, garantindo sempre um envolvimento constante entre os diferentes intervenientes.

Quadro 5 - Tarefas realizadas pelos alunos e professores na Ação de Extensão Curricular.

	Departamento Administrativo	Departamento Financeiro	Departamento de Comunicação e Marketing	Departamento de Operacionalização
ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício para Reserva do Espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Lanches; • Transportes (patrocínios) • Fruta 	<ul style="list-style-type: none"> • Opções títulos • Criação Facebook • Cartaz • Votação do Título • Propostas de Logotipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha das Modalidades • Sistema de Competição • Exposição de Arte • Formação de Grupos
PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> • Pedido de Orçamento de Transporte • Seguro • Pedido de Apoio à Associação de Tênis da Madeira 	<ul style="list-style-type: none"> • Orçamento Provisório • Transporte • Almoço 	<ul style="list-style-type: none"> • Reajustar o grupo Facebook • Panfleto/Autorizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Rotação • Pedido de Material

Para o departamento administrativo, os alunos apresentaram ofícios para a requisição do espaço desportivo, pedindo auxílio a professores de outras áreas de ensino, nomeadamente às professoras de Português e de História, potenciando assim o processo além das aulas de EF.

No departamento financeiro, juntamente com os alunos, percebemos que existiam dois grandes fatores a equacionar, nomeadamente a alimentação e o transporte. Neste sentido, os alunos procuraram pedir patrocínios/parcerias a entidades potencialmente interessadas em apoiar a atividade.

Em relação ao departamento de comunicação e marketing, a primeira tarefa desenvolvida pelos alunos foi a realização de propostas de títulos para a atividade, bem como a criação de um grupo no *Facebook* e propostas de logótipos e cartazes para o evento.

Relativamente ao departamento de operacionalização, os alunos necessitavam de conhecer as atividades que seriam realizadas no dia do evento, de forma a prepararem possíveis sistemas de competição e de rotação dos participantes. Para tal, através do questionário *online* aplicado aos participantes, retiramos as preferências desportivas, dentro do leque de ofertas disponíveis no Parque Desportivo de Água de Pena, nomeadamente: *Squash*, *Padel*, Orientação Funcional, Escalada, Tênis, Voleibol, Badminton e Futsal. Quando questionados com a estruturação das atividades desportivas através de sistemas competitivos, os participantes demonstraram interesse em experienciarem de forma lúdica os diferentes desportos, excluindo a vertente competitiva. Foi igualmente evidente a motivação dos participantes noutras atividades, tais como o Voleibol de Praia, o Futebol de Praia e as Atividades Náuticas. Porém, devido ao estado das condições climatéricas nos dias anteriores, as instalações não se encontravam adequadas para qualquer prática.

Por fim, a AEC decorreu no dia previsto, no Parque Desportivo de Água de Pena, das 8:00h às 14:30h, tal como podemos verificar no quadro que se segue (Quadro 6):

Quadro 6 - Estrutura da Ação de Extensão Curricular.

HORA	TAREFA
[08:00h – 08:15h]	Concentração no Funchal (Escolas)
[08:30h]	Saída do Funchal
[09:00h]	Chegada ao Parque Desportivo de Água de Pena
[09:30h]	Início da Atividade de Orientação
[10:00h-10:25h]	Lanche // Exposição de Arte
[10:30h-12:30h]	Prática das Atividades Desportivas (<i>Squash, Padel</i> , Ténis, Orientação Funcional, Escalada, Voleibol, Madeirabol, Badminton, Futsal)
[12:30-13:30h]	Almoço
[14:00h]	Saída do Parque Desportivo de Água de Pena
[14:30h]	Chegada ao Funchal (Escolas)

Após a chegada ao Parque Desportivo de Água de Pena, efetuamos as apresentações dos professores de EF dos respetivos NE, definimos regras de funcionamento da atividade e divulgamos a distribuição das equipas para o evento (atribuição de coletes a cada grupo).

Para a primeira atividade, distribuímos um mapa a cada grupo para realizarem a Orientação, com o intuito de: (i) conhecer o espaço envolvente; (ii) estabelecer relações interpessoais entre os alunos de diferentes escolas. Posteriormente à pausa para o lanche, os alunos obtiveram informações sobre a organização nas atividades desportivas previstas. Paralelamente ao decorrer da prática desportiva, foi montada a Exposição de Arte, com o auxílio do aluno de Artes (externo às turmas), onde foram apresentados os trabalhos dos alunos (desenhos, pinturas e fotografias).

É de referir a presença de dois encarregados de educação e da professora de Inglês, que mostraram interesse em participar nas atividades da AEC. Estes assumiram o papel de observadores, de participantes nas atividades desportivas e de auxílio na organização da atividade, principalmente na logística das refeições.

Para que os alunos tivessem o máximo proveito do evento e das atividades propostas, procuramos mantê-los em atividade constante, principalmente nos períodos de transição de tarefas, onde escolhiam as atividades desportivas que pretendiam praticar, através da possibilidade de realizarem a Orientação Funcional ou voltarem a praticar as estações já antes efetuadas.

Por fim, efetuamos o almoço de convívio, onde todos os intervenientes ficaram responsáveis por garantir que o espaço permanecia limpo (tal como foi encontrado) e que todo o material era recolhido.

6.2.5. Reflexão Crítica

Com esta atividade, verificamos o entusiasmo e empenho, principalmente dos alunos, no planeamento e operacionalização da mesma, o que nos levou a perceber a importância do conhecimento e compreensão das atividades propostas para a responsabilização dos alunos na aplicabilidade das mesmas. Esse fator foi apresentado em conselho de turma, onde foi reforçado o nível de motivação dos participantes na organização do evento.

“A não compreensão de alguns aspetos e do que terá acontecido, assim como da sua influência nos processos do desenvolvimento do desporto não só retira sentido crítico ao leitor, mas também o impede de apreender o suficiente das dinâmicas existentes para que possa haver alguma motivação para ir mais longe na leitura das diferentes posições e interpretações da evolução do conhecimento do desporto (...)” (Almada *et al.*, 2008, p. 45).

Assim, percebemos a importância de os intervenientes compreenderem os fenómenos associados ao planeamento das práticas desportivas, no sentido de motivá-los continuamente para a melhoria dos mesmos, como por exemplo no conhecimento e adequação das atividades desportivas às preferências de todos os participantes, na procura de apoios/parcerias para minimizar os custos do evento e na criação de diversos instrumentos para a operacionalização de uma atividade desportiva.

Devido à situação económica da maioria dos alunos ser desfavorável (tal como referido na caracterização da turma, secção 6.1.), um dos nossos grandes focos passou por garantirmos a acessibilidade à atividade, controlando os custos na alimentação, transporte e material desportivo.

É de realçar que a preparação realizada junto das turmas teve sempre em vista todos os elementos envolvidos (desde alunos, pessoal docente e encarregados de educação), de modo a potenciar a qualidade do evento. A possibilidade de participação dos encarregados de educação na logística ou na prática desportiva possibilitou a interação com o contexto escolar dos educandos, bem como permitiu conhecermos e estabelecermos uma ligação entre estes e as necessidades dos alunos, tal como reforçado no PEE (2014-2018).

O apoio dos professores de outras áreas disciplinares na preparação da atividade mostrou-se também um dos grandes pontos positivos no planeamento do evento (realização do ofício e escolha de trabalhos de desenho para a exposição), apesar de, por vezes, esta dificultar o normal funcionamento das aulas. Guedes, Machado, Brito, Brito e Machado (2010) reforçam a necessidade da interdisciplinaridade na educação, com o intuito de interligarmos as diferentes áreas do

conhecimento, minimizando os limites entre estas. Esse fator é apontado no PEE (2014-2018, p. 3) como um dos pontos de visão da EBSGZ, para “articular os saberes das diversas áreas, no sentido do desenvolvimento de competências transversais úteis e duradouras”.

A formação de grupos e divisão de tarefas nas diversas turmas na fase de planeamento da ação, permitiu aos alunos compreenderem as características e preferências dos diferentes intervenientes e conseguirem dar resposta, de forma eficiente, aos objetivos determinados. Neste contexto, Almada *et al.* (2008, p. 220) afirmam que “(...) os grupos influenciam todo o processo. É, portanto, preciso compreender as interferências que estes grupos provocam, perceber como actuam e como também são alterados os comportamentos de cada um na relação com os outros”. As interações criadas possibilitaram um diálogo coerente entre os diversos departamentos de planeamento da atividade, bem como definiram um conjunto de indicadores para posterior análise e reflexão conjunta nas tomadas de decisão, rentabilizando todo o processo de planificação e dinamização da atividade.

A utilização das redes sociais como ferramenta de trabalho junto dos alunos foi essencial, em primeiro lugar, para a interação dos alunos das diferentes escolas, pela indisponibilidade presencial na transmissão de informações, principalmente no período de férias do 2º período bem como, por atualmente ser “(...) um dos meios mais utilizados por estes jovens para se comunicar (...) por a net oferecer uma gama muito ampla de fontes de dados sobre algo e de forma mais rápida, atualizada e acessível” (Araújo, s.d., p. 2-3). Porém, nem sempre esta estratégia foi eficaz, por nem todos os alunos estarem conectados de forma ativa com o grupo e dessa forma não contribuírem de forma tão intensa no planeamento e operacionalização da AEC.

No que diz respeito à organização das balizas na primeira atividade do evento (Orientação) estas estavam colocadas estrategicamente por todo o espaço envolvente (para potenciar o conhecimento do espaço) e com tarefas, no sentido de potenciarmos a interação entre os elementos das diferentes turmas.

Por fim, foram efetuadas reflexões críticas do evento, apresentadas pelos alunos, tendo em conta as atividades realizadas e a organização das mesmas. Os alunos referiram que o tempo de transição entre as atividades foi reduzido (20 min), que deviam ter atividades livres e as informações no *Facebook* deviam ter sido colocadas com maior antecedência, impossibilitando todos os alunos de darem o seu contributo. Desta forma, leva-nos a crer que o interesse na atividade foi bastante elevado, pois as críticas efetuadas estavam direcionadas para a possibilidade de os alunos poderem ter maior prática desportiva e maior cunho no planeamento do evento.

6.2.6. Considerações Finais

A operacionalização da AEC exigiu a definição de um conjunto de metodologias e de estratégias para que conseguíssemos operacionalizar uma atividade atrativa e de acordo com as preferências dos alunos. A partir dela, foi possível desenvolvermos competências profissionais e, principalmente nos alunos, tendo como base os objetivos definidos.

Sem dúvida que esta atividade mostrou ser uma mais-valia para a formação dos alunos, desenvolvendo a criatividade (criação do título, logotipo e cartaz), bem como a capacidade de gerirem uma atividade para mais de meia centena de elementos, desde autorizações, ofícios e pedidos de apoio/parceria, mostrando um elevado interesse em garantir o sucesso da atividade.

O apoio dos alunos no planeamento e organização de uma atividade desta dimensão permitiu-nos ficar a conhecê-los melhor, mais precisamente as suas preferências pessoais (gosto pelo desenho e pelas atividades desportivas). Era nossa intenção dar-lhes um conjunto de experiências (não só a nível desportivo), para que desenvolvessem interesses no futuro, tal como previsto nos objetivos da ação.

Com a operacionalização da AEC, pensamos ter contribuído de forma ativa para que os alunos compreendessem os fatores e variáveis associados à preparação e organização deste tipo de eventos, através da dinâmica de grupos.

A capacidade de autonomia (procura de parcerias), liderança, diálogo (ligação entre os professores e as entidades de apoio), responsabilidade (procura pelas necessidades dos participantes e para garantir o sucesso da atividade) e reflexão (organização das atividades desportivas), marcaram claramente um crescimento notório nos participantes, tal como definido por Jacinto *et al.* (2001, p. 10), como uma das finalidades da EF, nomeadamente:

“Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de actividades físicas, na perspectiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente: - a ética e o espírito desportivo; - a responsabilidade pessoal e colectiva, a cooperação e a solidariedade; - a consciência cívica na preservação das condições de realização das actividades físicas, em especial a qualidade do ambiente”.

Como resultado do ambiente de respeito e diálogo que já existia nas aulas de EF com a turma, os alunos procuraram dar positivamente o seu contributo para potenciar a operacionalização do

evento. Vieira (2006) reforça também a influência, positiva ou negativa, da relação entre o professor e os alunos nos processos de aprendizagem e na dinâmica de aula. Com o apoio interdisciplinar dos professores das outras áreas escolares, acreditamos também ter consciencializado para o nível educativo da disciplina de EF e unir as diferentes áreas de ensino para o desenvolvimento integral do aluno.

Enquanto professores de EF, desenvolvemos competências no planeamento e organização de um evento desportivo e no conhecimento das preferências e necessidades dos alunos de diferentes contextos académicos, acreditando que o processo de integração dos mesmos na gestão do evento permitiu-nos enriquecer ainda mais a atividade, com propostas inovadoras, aumentando o número de possibilidades de apoios.

Consideramos que o trabalho desenvolvido em conjunto com os colegas de estágio da ESFF contribuiu para uma troca de informações, de aprendizagens e constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido, conseguindo estabelecer uma coordenação coerente de preparação para o futuro, onde iremos integrar um grupo de trabalho. Jacinto *et al.* (2001) referem também a necessidade de se articular os planos da disciplina a partir da cooperação entre escolas, rentabilizando os processos e efeitos das matérias de ensino curriculares e de complemento curricular, bem como dos seus recursos.

Um dos pontos que não foram equacionados foi a integração das restantes turmas do NEEBSGZ no evento e que foi comentado pelos mesmos, pelo interesse na participação da atividade. Desta forma, apresentamos em jeito de sugestão, a interligação das diferentes turmas dos NE e se possível a continuação da relação entre diferentes grupos de estágio.

Por fim, levantamos a possibilidade de dar continuidade à realização deste evento, desafiando os futuros professores estagiários na continuação da sua organização, tentando torná-la ainda mais abrangente.

7. OUTRAS ATIVIDADES

No decorrer do EP, para além das atividades definidas, tivemos oportunidade de integrarmos vários grupos de trabalho e de adquirirmos novas experiências, ao nível do planeamento, gestão e dinamização de atividades.

A envolvimento nestas atividades, afirmou-se como uma janela de oportunidades no nosso processo formativo, desenvolvendo em nós competências enquanto futuros docentes de EF, sobretudo ao nível da cooperação com elementos de diferentes contextos escolares e experiências profissionais. “A emergência deste conceito de formação em contexto surge para responder ao problema do professor como um profissional que trabalha isoladamente, mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais dentro de uma organização complexa” (Gonçalves, 2011, p. 31).

Desta forma, integramos a lecionação de aulas a diversas turmas de diferentes instituições escolares, apoiamos na operacionalização de diversas atividades da EBSGZ e de outros NE e, por fim, aplicamos o Projeto EFERAM-CIT UMa nas escolas dos NE da RAM.

7.1. Lecionação de Aulas a outras Turmas

No decorrer do ano letivo tivemos oportunidade, em colaboração com o orientador cooperante, de lecionar algumas aulas à turma do 12º1, nomeadamente de ARE (social e tradicional), Orientação e *Geocaching*. Esta experiência permitiu-nos trabalhar com uma turma que apresentava características completamente diferentes das nossas turmas, com elevados níveis de empenhamento motor e motivação na prática da disciplina de EF. Por interagirmos diariamente com os alunos ao longo do EP, a abordagem das diferentes matérias de ensino foi facilitada, potenciando o leque de experiências práticas na EF, nomeadamente no desenvolvimento, exploração e aprofundamento de novas metodologias e instrumentos de intervenção, para um contexto distinto do que estávamos habituadas a atuar.

Outra oportunidade de aprendizagem e transmissão de competências foi a dinamização de uma aula de *Kinball* aos alunos da turma do 7º1, da EB23EBC. Uma vez já analisada e aplicada a atividade na AICE, tornou-se acessível a sua operacionalização ao público-alvo, apesar das suas características únicas. Quanto aos alunos, mostraram grande interesse e empenho na realização da aula. Cremos que a nossa atuação contribuiu para aumentar o leque de experiências dos alunos e permitiu-nos desenvolver competências de cooperação com colegas de estágio, adaptação da nossa atuação a um nível de ensino a que normalmente não atuamos, adequando a instrução e organização da turma.

7.2. Apoio na Operacionalização de Atividades de Outros Núcleos de Estágio

No 1º período, demos apoio na organização, gestão e operacionalização da AEC do NE da EB23EBC. Desempenhamos funções de organização e dinamização das estações, bem como de gestão das tarefas, como capitães de equipa. Permitiu-nos desenvolver a capacidade de controlo e de comunicação com os pais e os alunos envolvidos.

No 3º período colaboramos com o NE da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva na elaboração de um plano de aula de Orientação, através da apresentação de estratégias de operacionalização na abordagem da matéria, ao nível da organização das equipas e da montagem do material. Neste sentido, foi positivo sabermos que o trabalho que desenvolvemos ao longo do EP pôde contribuir para o desenvolvimento do trabalho de outros colegas na mesma situação.

Auxiliamos também o NE da ESFF, na operacionalização da AICE, durante dois dias consecutivos. A tarefa desempenhada na atividade “O Franquinho 2.0” abarcou o controlo de algumas estações, mais precisamente da apresentação e contagem de pontos de cada participante. Pudemos desenvolver competências de interação, cooperação e trabalho em equipa com os colegas do EP, bem como a capacidade de comunicação e exposição oral, interagindo com aproximadamente 400 alunos da instituição.

Por outro lado, de forma a potenciarmos os nossos conhecimentos e competências, tivemos oportunidade de observar algumas comunicações/atividades de outros NE. Assim, estivemos presentes em diversas ações, nomeadamente: AEC da EB23EBC; ACPI da ESFF; ACPI da Escola Secundária Jaime Moniz; ACPI da EB23EBC; Evento Final do modelo de educação desportiva de Ginástica, desenvolvido no âmbito da PL do NE da EB23EBC.

Por fim, quanto às atividades organizadas na EBSGZ, participamos no Torneio de Voleibol de Natal na EBSGZ, efetuado por uma aluna do CP Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, onde abarcava equipas de outras escolas da RAM. Para isso, tivemos de organizar uma equipa com os nossos alunos e inscrevermo-nos no torneio. Posto isso, acreditamos que foi um excelente meio para conhecermos melhor os alunos e desenvolvermos a relação interpessoal com estes.

7.3. Projeto EFERAM-CIT UMA

O projeto surgiu no decorrer do 3º período, com o apoio dos NE do MEEFEBS, integrando as escolas EBSGZ, ESFF, EB23EBC e Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Neste contexto, foram definidos objetivos para a operacionalização do projeto, nomeadamente: (i)

caracterizar a percepção e a atitude dos alunos face à EF escolar; (ii) descrever os estilos de vida dos alunos e (iii) investigar a relação entre a percepção e a atitude dos alunos face à EF, controlando estilos de vida.

A criação dos questionários e das avaliações da aptidão física surgiram no sentido de criarmos instrumentos laboratoriais para compreendermos a percepção dos alunos quanto ao papel da EF no processo educacional e dos indivíduos adotarem estilos de vida saudáveis, através do controlo dos níveis de aptidão física na zona saudável.

Para a operacionalização do projeto adotamos um conjunto de processos metodológicos, tais como: (i) reuniões de apresentação e análise do projeto; (ii) pré-testagem dos questionários (dois momentos, num total de 3 horas); (iii) treino da equipa de campo (dois momentos, num total aproximado de 5 horas) (iv) entrega do protocolo e dos consentimentos aos encarregados de educação; (v) gestão dos horários de funcionamento da equipa de campo.

Neste contexto foram avaliados 243 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos ($15,6 \pm 2,5$). Desenvolvemos tarefas como membros da equipa de campo que pressupôs a avaliação da aptidão física através de baterias de teste (*Fitnessgram* e *Eurofit*), bem como a recolha de dados através de questionários sobre aspetos socioeconómicos, hábitos de vida, auto-percepção e conhecimento sobre a atividade física, a escola e a EF. Para isso, realizamos formação, numa fase inicial, que nos permitiu conhecer detalhadamente os protocolos de avaliação, bem como as suas metodologias de avaliação, sustentadas por treino em contexto laboratorial e escolar.

No que diz respeito à aplicação do protocolo na EBSGZ foram despendidas 12 horas para o preenchimento dos questionários e 6 horas para a aplicação dos testes de aptidão física às quatro turmas pertencentes ao NEEBSGZ, com a colaboração de todos os elementos da equipa de campo.

A nossa participação neste projeto de investigação permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos e competências no domínio da dinamização de projetos em contexto escolar, a capacidade de coordenação, interajuda, análise de dados, reflexão crítica, sensibilidade e respeito pelas particularidades dos participantes, interação com diferentes contextos escolares e grupos disciplinares de EF e adaptação de recursos e em situações imprevistas (ex.: constrangimentos pessoais).

A avaliação da composição corporal e aptidão física foi contínua e sistemática, onde integramos a equipa de campo em todas as escolas associadas ao projeto e desenvolvemos funções, tais como: (i) organização das estações e dos alunos na avaliação da aptidão física; (ii) gestão do tempo, dos

recursos humanos e materiais e do sistema de rotação dos elementos avaliados; (iii) avaliação da composição corporal e dos níveis de aptidão física.

A informação recolhida, na nossa opinião, seria mais vantajosa se aplicada no início do ano letivo, de forma a auxiliar na conceção, planificação e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, acreditamos que o cruzamento de dados entre escolas com metodologias de ensino distintas poderia ser um pertinente meio de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do EP tivemos a possibilidade de entrar em contacto com a realidade escolar, tendo por base toda a formação e aquisição de competências adquiridas ao longo do nosso percurso académico. Apesar de ter representado a conclusão de um ciclo de estudos, é um ponto de partida para o nosso futuro enquanto profissionais de EF. Desta forma, surgiu como um meio rico em experiências, que possibilitou percebermos concretamente o significado e a implicação de ser professor.

A análise, adaptação e aplicação em diferentes situações, permitiram não só desenvolvermos a capacidade de ensinar, como também de aprender com o processo educativo, assumindo o nosso papel enquanto docentes, tendo consciência das nossas capacidades e limitações na interação com um meio tão complexo e diversificado, num processo que se mostra continuamente formativo.

O EP foi, sem dúvida, um processo bastante exigente pela necessidade de sairmos de nós próprios e atuarmos em função das particularidades dos alunos e dos restantes elementos da comunidade escolar, numa perspetiva integral e coerente no planeamento, gestão e controlo do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Alonso (2005, citado por Silva, 2013), refere:

“O perfil do professor atual é o de um profissional preparado com todos os instrumentos necessários (teóricos, técnicos e práticos) que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva e capaz de dar resposta à diversidade de alunos com que é confrontado na escola de hoje e na do futuro. A sua função principal é estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos. Esta é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança”.

Quando analisamos todo o percurso efetivado, percebemos a dificuldade, sobretudo na fase inicial, em conseguirmos estabelecer critérios adequados às características dos alunos, resultado da fraca experiência pedagógica e da criação de expectativas elevadas em relação ao processo ensino-aprendizagem. Foi crucial apresentarmos uma constante adaptação perante situações desajustadas ao contexto, mas ainda assim, foi através dessas mesmas falhas que nos tornamos conscientes e reflexivos das práticas adotadas e daquilo que era previsto desenvolver, acreditando que “(...) ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (Freire, 2003, p.55).

É claro que a função do profissional docente não se restringe apenas à componente letiva e à aplicação de metodologias de ensino. A interação com a comunidade escolar, na procura por respostas

adequadas às suas necessidades, torna também enriquecedor o papel do docente, no sentido de possibilitar o crescimento do contexto em que se insere e permitir o funcionamento coerente da instituição, visando o sucesso pedagógico.

Todo este processo possibilitou o desenvolvimento da capacidade de autonomia, comunicação, adaptação, criatividade, espírito crítico e resiliência na gestão do processo pedagógico e, sobretudo na responsabilidade da nossa função enquanto professores de EF. Para além disso, possibilitou a aquisição de competências e conhecimentos, pela variabilidade de contextos e imprevisibilidade de cenários, sobretudo ao lidarmos com situações de risco e de elevado grau de sensibilidade.

Acreditamos, firmemente, que o trabalho em equipa entre os diferentes intervenientes do NE, tornou o processo mais rico e de constante crescimento pessoal e profissional. O apoio e supervisão contínuos dos orientadores permitiram fortalecer o relacionamento interpessoal e o interesse pelo processo educativo, dada a dedicação que ambos atribuem à profissão docente.

Acreditamos que transmitimos aos alunos e à escola parte do nosso cunho profissional e pessoal, o que nos permitiu adquirir gosto e empenho pela docência, bem como pela capacidade de repensar e refletir sobre as práticas pedagógicas enquanto agentes de ensino e em constante aprendizagem.

“É que não existe ensinar sem aprender (...). Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido (...). O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições (...)” (Freire, 2003, p. 27).

Considerando a formação académica do MEEFEBS, bem como da Licenciatura em Educação Física e Desporto, foi possível adquirirmos um conjunto de competências, com base nas unidades curriculares atribuídas. De seguida, mencionamos o contributo de algumas delas para as atividades e tarefas desenvolvidas no EP.

No que diz respeito à caracterização da escola, esta foi fundamentada pelas seguintes unidades curriculares: (i) Ciências da Educação II, no módulo “Administração e Gestão Escolar” (compreensão da organização e competências dos órgãos escolares, análise e reflexão da Lei de Bases do Sistema Educativo, do PEE, e da organização curricular da EF); (ii) Organização e Inovação da Educação Física e Desporto Escolar (análise e reflexão da Lei de Bases do Sistema Educativo, do PNEF, e da

organização curricular da EF); (iii) Ciências da Educação III, no módulo “Teoria e Desenvolvimento Curricular (análise do papel da política educativa na determinação do currículo).

Quanto à PL, esta foi sustentada pelo contributo de todas as unidades curriculares, porém destacamos as mais relevantes, tais como: (i) Pedagogia do Desporto (compreensão dos fatores que influenciam a eficácia pedagógica); (ii) Didáticas da Educação Física e Desporto I, II e III (compreensão das diferentes matérias de ensino e metodologias de abordagem das mesmas); (iii) Didática da Educação Física e Desporto IV (compreensão dos constructos práticos fundamentais para uma intervenção pedagógica de excelência); (iv) Sistemática das Atividades Desportivas (compreensão da sistemática e das características mais marcantes das atividades desportivas); (v) Ciências da Educação I, no módulo “Ética e Deontologia Profissional Docente (conhecimento das qualidades indispensáveis para o melhor desempenho do professor e compreensão da importância do papel do professor para a transformação do aluno); (vi) Psicologia do Desporto (gestão de emoções e respeito pelas particularidades dos alunos); (vii) Ciências da Educação IV, no módulo “Investigação na Educação” (conhecimento e análise de instrumentos de recolha de dados para a observação da componente letiva).

Nas Atividades de Natureza Científico-Pedagógica, foi possível contar com o contributo de unidades curriculares como: (i) Didática da Educação Física e Desporto I, no módulo “Desportos de Exploração da Natureza e Adaptação ao Meio” (compreensão de variáveis dos Desportos de Adaptação ao Meio da Taxonomia de Fernando Almada e aplicação em contexto pedagógico de atividades predominantemente de Adaptação ao Meio); (ii) Ciências da Educação IV, no módulo “Tecnologia e Inovação em Educação” (compreensão e aplicação das novas tecnologias em contexto escolar); (iii) Ciências da Educação I, no módulo “Ética e Deontologia Profissional Docente” (compreensão da importância da formação dos professores e das motivações para a prática educativa).

No planeamento e dinamização da AICE, foram essenciais unidades curriculares tais como: (i) Didática da Educação Física I, no módulo “Desportos de Exploração da Natureza e Adaptação ao Meio” (compreensão da importância da exploração de espaços pouco habituais na transformação do indivíduo); (ii) Ciências da Educação II, no módulo “Sociologia da Educação” (liderança na gestão escolar) e no módulo “Administração e Gestão Escolar” (funcionamento dos órgãos da escola); (iii) Ciências da Educação IV, no módulo “Tecnologias e Inovação em Educação” (perceção da evolução da tecnologia e das suas potencialidades na qualidade do ensino).

Também a caracterização da turma foi sustentada por algumas unidades curriculares, nomeadamente: (i) Ciências da Educação IV, no módulo “Investigação na Educação” (conhecimento

e análise de instrumentos de recolha de dados); (ii) Ciências da Educação III, no módulo “Psicologia da Educação” (compreensão das características individuais dos alunos e importância da dinâmica de grupo no processo educativo).

Para a AEC, foram essenciais os contributos de algumas unidades curriculares, nomeadamente: (i) Didáticas da Educação Física e Desporto I e II (compreensão do Modelo Taxonómico de Fernando Almada nos Desportos Coletivos, de Confrontação Direta e Adaptação ao Meio); (ii) Ciências da Educação IV, no módulo “Tecnologias e Inovação em Educação” (perceção da evolução da tecnologia e das suas potencialidades na qualidade do ensino); (iii) Ciências da Educação II, no módulo “Sociologia da Educação” (compreensão da importância da igualdade na definição de tarefas aplicadas às necessidades de cada aluno).

De um modo geral, todas as atividades foram sustentadas pelas unidades curriculares “Gestão e Marketing do Desporto” e “Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar”, através da compreensão dos fatores inerentes ao planeamento e gestão das atividades desportivas. Para além disso, na globalidade todas desenvolveram a capacidade de exposição e comunicação oral e escrita, essenciais para a aquisição de conhecimentos e reflexão da prática educativa.

Em jeito de conclusão, deixamos algumas sugestões para os futuros professores estagiários, nomeadamente a relação interpessoal dos mesmos para a análise e reflexão constante sobre as situações/problemas integrados no processo educativo e a possibilidade de experimentarem diversas metodologias e estratégias de ensino, no sentido de enriquecerem a sua formação profissional e pessoal, abandonando a zona de conforto progressivamente, sem medo de errar ou cometer incoerências.

“E é fundamental não esquecer que quando lidamos com fatores como a educação o tempo de preparação assim como aquele em que os retornos possam ser visíveis são sempre muito longos (mas necessários)” (Lopes & Fernando, 2014, p. 9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, C. I. S. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: C. Abreu. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Abreu, D. (2010). *Relatório de Estágio realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Funchal: D. Abreu. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa: Edição VML.
- Alvarenga, I. J. A. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem – Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cidade da Praia: I. Alvarenga. Monografia apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Acedido a 14 de junho de 2016 em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>
- Araújo, V. D. L. (s.d.). O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem. In *Redes sociais e aprendizagem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, pp. 1-13.
- Barata, T. (1997). Benefícios da Actividade Física na Saúde. In T. Barata (Coord.), *Actividade Física e Medicina Moderna* (pp. 132-144). Odivelas: Europress.
- Bárbara, A. E. P. S. F. (2015). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Francisco Franco*. Funchal: A. Bárbara. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Barros, F. C. F. (2014). *Os Desportos de Adaptação ao Meio, numa Vertente Aplicada, Tendo em Conta Predominantemente as Especificidades da Escola e do Turismo no Quadro da RAM*. Funchal: C. Barros. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.
- Bonato, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B. & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. *IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Acedido a 29 de agosto de 2016 em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>

- Borssoi (2008). O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão. *1º Simpósio Internacional de Educação*. Brasil: UNIOESTE. Acedido a 2 de agosto de 2016 em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>
- Carmona, A. C. N. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido a 13 de junho de 2016 em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
- Costa, H. F. C. S. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Funchal: H. Costa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Acedido a 3 de agosto de 2016 em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1454/1/O%20supervisor%20e%20o%20desenvolvimento%20de%20uma%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20p.pdf>
- Darido, S. C. (2012). *A Avaliação da Educação Física na Escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140. Acedido a 10 de agosto de 2016 em: <http://www.ceap.br/material/MAT11022014115352.pdf>
- Dicionário Online de Português (2016). Significado de Caracterização. *Dicionário Online de Português*. Acedido a 25 de agosto de 2016 em: <https://www.dicio.com.br/caracterizacao/>
- Ennes, F. C. M. & Benda, R. N. (2004). Conhecimento de resultados e sua combinação com outras variáveis no processo de aquisição de habilidades motoras. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, C. Neto, *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas cruzadas* (pp. 51-65). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana da Faculdade de Motricidade Humana.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, L. F. P. (2008). *Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo*. Faro: L. Fernandes. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Algarve. Acedido a 3 de julho de 2016 em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/322/1/Clima%20de%20Sala%20de%20Aula%20e%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>

- Ferreira, A. G. (2004). O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, 22, 197-224. Acedido a 13 de junho de 2016 em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10355/9629>
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freitas, D. L. R. (2015). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: D. Freitas. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Fundação Portuguesa de Cardiologia (2016). Rastreios Cardiovasculares. *Fundação Portuguesa de Cardiologia*. Acedido a 11 de agosto de 2016 em: <http://www.fpcardiologia.pt/atividades/rastreios-cardiovasculares/>
- Gonçalves, C. M. F. (2015). Relatório do Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Funchal: C. Gonçalves. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Gonçalves, L. M. A. (2011). *Formação Contínua de Professores em Contexto*. Lisboa: L. Gonçalves. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 31 de julho de 2016 em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1593/TeseFinal_LinaGoncalves.pdf?sequence=1
- Graça, A. & Oliveira, J. (1995). *O Ensino dos Jogos Desportivos* (2ª ed.). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física na Universidade do Porto.
- Guedes, C. O., Machado, J. G., Brito, M. J. P., Brito, S. J. & Machado, V. R. (2010). Importância das Aplicações da Transdisciplinaridade na Educação Humana. *Revista Guadiana* (1), 21-32. Acedido a 9 de agosto de 2016 em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.21-32.pdf>

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Lopes, H. (2011). SOS competência. In H. Lopes, *Pedradas no Charco - Contributos para a rotura do processo pedagógico* (pp. 74-76). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, R. M. O. (2005). *O Scouting em Futebol Importância atribuída pelos treinadores à forma e ao conteúdo da observação ao adversário*. Porto: M. Lopes. Monografia apresentada à Universidade do Porto. Acedido a 22 de agosto de 2016 em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14590/2/6421.pdf>
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *Diversidades*, 5-9.
- Machado, E. S., Santos, M. R. F & Pagan, A. A. (2011). Observação em Sala de Aula: Reflexão e Aperfeiçoamento para Futuros Professores de Ciências. *Anais do V Fórum Identidades e Alteridades*. Brasil: UFS, pp. 1-10. Consultado a 31 de julho de 2016 em: http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Edineide_da_Silva_Machado.pdf
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: A. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado a 13 de maio de 2016 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>
- Martins, M. P. N. (2014). *Relatório de Estágio Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: M. Martins. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, C. Neto, *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas cruzadas* (pp. 95-117). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana da Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação e Cultura (1986). Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 237, 3067-3081.

- Monteiro, P. T. C. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica nº2 da Mealhada junto da Turma do 8ºc no Ano Letivo de 2012/2013*. Coimbra: P. Monteiro. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade de Coimbra. Acedido a 4 de agosto de 2016 em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23985/1/Rel_Estg1213_Paulo_Monteiro.pdf
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (first online edition). United States: Spectrum Institute for Teaching and Learning. Acedido a 8 de agosto em: http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_ol_d.pdf
- Neves, D. J. G. M. (2013). *Relatório do Estágio em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: D. Neves. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Oliveira, M. C. (2011). Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. *Pergaminho*, 2, 121-129. Acedido a 5 de agosto em: http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43863/plano_de_aula_ferramenta_pedagogica.pdf
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pinheiro, M. C., Pinto, R., Albuquerque, A. & Pereira, A. (2013). “OUTRA VEZ, PROFESSOR?” percepções de alunos em relação à Educação Física. *Motrivivência*, Ano XXV, 40, 90-105. Doi: 10.5007/2175-8042.2013v25n40p90
- Pinto, J. N. L. (2015). *Relatório de Estágio em Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: J. Pinto. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Projeto Educativo de Escola (2010-2014). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Projeto Educativo de Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Quina, J. (2003). A Competição Desportiva para Crianças e Jovens. *Horizonte*, XVIII(107), 20-25. Acedido a 29 de agosto de 2016 em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6940/3/A%20competi%C3%A7%C3%A3o%20desportiva.pdf>

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores. Acedido a 14 de junho de 2016 em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Regulamento Interno da Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, E. A. & Ferreira, H. S. (2010). *Iniciação à Orientação na Escola em Mapas Simples - Condições de prática. Material Didático. Tipos de Percursos*. Documentos de Apoio ao Ensino Básico e Secundário e Escolas de Orientação dos Clubes da Modalidade. Acedido a 22 de agosto de 2016 em: <http://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/cadernodidacticon%BAtres.pdf>
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Santos, S. C. (2001). O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Relação Professor-Aluno: Aplicação dos “Sete Princípios para a boa prática na Educação de Ensino Superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8(1), 69-82. Acedido a 5 de agosto de 2016 em: <http://regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Edições FMH.
- Silva, A M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, Ano XXI (72), 89-109. Acedido a 31 de julho de 2016 em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>
- Silva, M. D. O. (2013). A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344. Acedido a 31 de julho de 2016 em: http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD21/gestaodesenvolvimento21_321.pdf
- Silva, M. P. (2014). A Participação da Comunidade Escolar na Gestão Democrática: Os mecanismos de participação. Brasília: M. Silva. Monografia apresentada à Universidade de Brasília. Acedido a 10 de agosto de 2016 em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9141/1/2014_MichelePereiraSilva.pdf

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Acedido a 3 de agosto de 2016 em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Simões, J. C. M. (2014). *A Educação como Fator de Produção: Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM - Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura*. Funchal: J. Simões. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.
- Souza, E. F. (2013). *Alfabetização e o Lúdico: A Importância dos Jogos na Educação Fundamental*. São Paulo: E. Souza. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Acedido a 5 de agosto de 2016 em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf>
- Souza, C. H., Bernini, D. S., Brandão, D. M. & Souza, M. (2011). Modalidades avaliativas e seus objetivos – Análise das ferramentas EAD utilizadas na disciplina Metodologia do Trabalho Científico do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo. *Anais do XXII SBIE – XVII WIE*. Aracaju, pp. 2111-2119.
- Souza, I. M. A. & Souza, L. V. A. (2010). O Uso da Tecnologia como Facilitadora da Aprendizagem do Aluno na Escola. *Itabaiana: GEPIADDE*, Ano 4, 8, 127-142. Acedido a 3 de agosto de 2016 em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_8/FORUM_V8_08.pdf
- Stainle, M. C. B. & Souza, N. A. (2007). Avaliação Formativa e o Processo Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18(36), 63-74. Acedido a 9 de agosto de 2016 em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1358/1358.pdf>
- Takahashi, R. T. & Fernandes, M. F. P. (2004). Plano de Aula: conceitos e metodologia. *Acta Paul. Enf.*, 17(1), 114-118. Acedido a 5 de agosto em: http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo_5096/8QT71NFP3D.pdf
- Thomacheski, E. G. B. & Manganaro, M. A. B. (2008). *Planejamento e Avaliação da Escola da Educação Básica*. Curitiba: Editora Camões.
- Universidade da Madeira (2016). *Mestrado – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade da Madeira.

Vargas, T. A. N. (2011). *A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade*. Lisboa: T. Vargas. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 7 de agosto de 2016 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1597/Semin%C3%A1rio%20Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20A%20Import%C3%A2ncia%20do%20Treino%20de%20For%C3%A7a%20em%20EF,%20Tiago%20Vargas%20n20095534.pdf?sequence=1>

Vidal, J. A. (s.d.). Educação física. In J. Vidal, *Enciclopédia Geral da Educação* (pp. 1263-1295). Lisboa: Oceano.

Vieira, L. B. (2006). *A Importância da Relação Professor-Aluno nos Processos de Aprendizagem*. Brasília: L. Vieira. Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília. Acedido a 9 de julho de 2016 em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2943/2/20212778.pdf>

Vilarta, R. & Boccaletto, E. M. A. (2008). *Atividade Física e Qualidade de Vida na Escola: Conceitos e Aplicações Dirigidos à Graduação em Educação Física*. Campinas: IPES.

World Health Organization (2016). Physical activity and young people. *World Health Organization*. Acedido a 7 de agosto de 2016 em: http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/

ANEXOS

Anexo A - Planeamento Anual do 10º4

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

OUTUBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12		14	ApF	16	17	18
19	20	21		23	24	25
26		28		30	31	

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

DEZEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	F	9	10	11	12	13
14	15	16	AS	18	19	20
21	22	23	24	N	26	27
28	29	30	31			

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

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

MARÇO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	ApF	2	3	4	5	6
7		9	T	11	12	13
14	15	16	AS	18	19	20
21	22	23	24	25	26	P
28	29	30	31			

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

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

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6		8	AS	10	11	12








1ºPeríodo: 21-09-2013 a 18-12-2013 (26 aulas)

2ºPeríodo: 04-01-2014 a 18-03-2014 (20 aulas)

3ºPeríodo: 04-04-2014 a 09-06-2014 (19 aulas)

Legenda:

ApF - Avaliação Aptidão Física
 AS - Avaliação Sumativa
 DE - Desporto Escolar
 F - Feriado

Legenda:	
	Avaliação Diagnóstico
	Desportos Coletivos
	Desportos Individuais
	Desportos Confrontação Direta
	Desportos Combate
	Desportos de Adaptação ao Meio
	Atividades Rítmicas Expressivas

Anexo B - Planejamento Anual do 12º3

SETEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

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

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

DEZEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	F		10	11	12	13
AS	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	N	26	27
28	29	30	31			

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

FEVEREIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		2		4	5	6
	F	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
ApF						

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

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

MAIO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
						1
ApF	3	4	5	6	7	8
	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
	24		F	27	28	29
AS	31					

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3		

1ºPeríodo: 21-09-2015 a 18-12-2015

2ºPeríodo: 04-01-2016 a 18-03-2016

3ºPeríodo: 04-04-2016 a 03-06-2016

- Legenda:**
- Avaliação Diagnóstico
 - Desportos Coletivos
 - Desportos Individuais
 - Desportos Confrontação Direta
 - Desportos Combate
 - Desportos de Adaptação ao Meio
 - Atividades Rítmicas Expressivas

Anexo C - Ficha de avaliação diagnóstica dos Jogos Desportivos Coletivos

Turma: 12º3 Professor: Carina Basílio Data: 23-09-2015 Matéria de Ensino: JDC																	
Variante		Jogo Espontâneo				Jogo Intencional				Jogo Estruturado				Jogo Elaborado			
Ocupação do Espaço		1-Ocupação do espaço em função da bola;				2-Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas				3-Ocupação racional do espaço				4-Ocupação estratégica do espaço			
Progressão no Terreno		1-Progressão para o terreno em função da bola				2-Progressão no terreno em função da baliza				3-Progressão no terreno em função dos colegas adversários, bola e baliza				4-Progressão estratégica no terreno			
Domínio da bola		1-Insuficiente domínio da bola				2-Domínio instável da bola				3-Domínio estável da bola				4-Domínio estável e criativo da bola			
Ações de Cooperação		1-Ausência de cooperação				2-Cooperação oportunista intermitente				3-Cooperação consciente				4-Cooperação subconsciente (automatismos)			
		Ocupação				Progressão				Domínio				Cooperação			
Nº	Nome	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
Observações																	

Anexo D - Índice da unidade didática do 12º3

1. INTRODUÇÃO

2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

- 2.1. Dados demográficos
- 2.2. Historial Desportivo e Estilo de Vida
- 2.3. Limitações para a prática desportiva

3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO

3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO: Domínio Motor

- 3.1.1. Avaliação Diagnóstico: Aptidão Física
- 3.1.2. Avaliação Diagnóstico: Desportos Coletivos
- 3.1.3. Avaliação Diagnóstico: Ginástica
- 3.1.4. Avaliação Diagnóstico: Ténis de campo
- 3.1.5. Avaliação Diagnóstico: Badminton
- 3.1.6. Avaliação Diagnóstico: Ténis de Mesa
- 3.1.7. Avaliação diagnóstico: Atletismo
- 3.1.8. Avaliação diagnóstico: Desportos de Combate
- 3.1.9. Avaliação Diagnóstico: Atividades de Exploração da Natureza
- 3.1.10. Avaliação diagnóstico: Atividades Rítmicas Expressivas

3.2. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO: Domínio Sócio-Afetivo

3.3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO: Domínio Cognitivo

4. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

- 4.1. Objetivos Gerais

4.2. OBJETIVOS TRANSVERSAIS

- 4.2.1. Aptidão física
- 4.2.2. Desportos Coletivos
- 4.2.3. Desportos Individuais
- 4.2.4. Desportos de Confrontação Direta
- 4.2.5. Desportos de Combate
- 4.2.6. Atividades de Exploração da Natureza
- 4.2.7. Atividades Rítmicas Expressivas

4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 4.3.1. Aptidão Física
- 4.3.2. Andebol
- 4.3.3. Futebol
- 4.3.5. Voleibol
- 4.3.6. Ginástica
- 4.3.7. Atletismo
- 4.3.8. Ténis de Campo
- 4.3.9. Badminton
- 4.3.10. Ténis de Mesa
- 4.3.11. Desportos de Combate
- 4.3.12. Orientação
- 4.3.13. *Geocaching*
- 4.3.13. Dança
- 4.3.14. Dança Tradicional
- 4.3.15. Dança Social

5. PLANEAMENTO ANUAL

5.1. Calendário anual 2015/2016

5.2. Horário da turma

5.3. Cronograma de estruturação dos conteúdos 12º2

5.3.1. Justificação da estruturação dos conteúdos

5.4. Estruturação dos Planos de aula

6. AVALIAÇÃO INTERMÉDIA DA UD

6.1. Primeira avaliação intermédia

6.1.1. Avaliação do processo Ensino-aprendizagem

6.1.2. Avaliação da gestão do processo ensino-aprendizagem

6.1.3. Implicações e adaptações para a UD

7.1. Segunda avaliação intermédia

7.1.1. Avaliação do processo Ensino-aprendizagem

7.1.2. Avaliação da gestão do processo ensino-aprendizagem


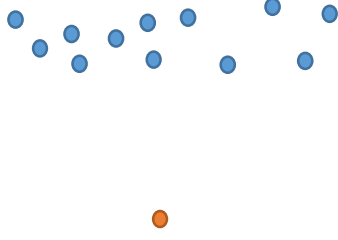
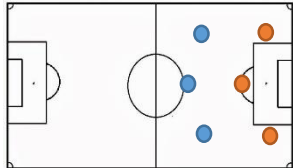
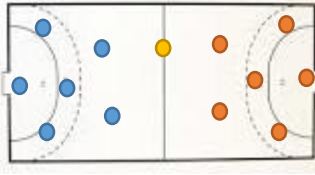
7.1.3. Implicações e adaptações para a UD

8. AVALIAÇÃO FINAL DA UD

8.1. Recomendações para o futuro enquanto profissional de EF

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anexo E - Exemplo de um plano de aula do 12º3

Turma: 12º3 (14 alunos) Professora: Carina Basílio Local: Campo Data: 16-05-2016 Hora: 11:40h – 12:25h / 12:25h – 13:10h		Plano de Aula: 107/108 Material: 1 cronómetro, 1 apito, 2 bolas de Futebol, 1 bola de Andebol e 7 coletes.			
Objetivo transversal da aula: Desenvolver os princípios de jogo mobilidade equilíbrio nos JDC.					
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Estratégias de Operacionalização	Variantes	Exemplo	Duração
Exercício 1: Aquecimento Jogo das Apanhadas Um aluno deve apanhar toda a turma.	- Ativação cardiovascular e neuromuscular.	- O professor deve visualizar toda a turma.	- Dimensão do espaço; - Número de alunos a apanhar; - Condicionar o modo de deslocação.		15' Tempo Explicação 1' Tempo Transição 30"
Exercício 2: Futebol Situação de jogo 3x3 Os alunos em grupos de 3 elementos realizam situação de jogo reduzido 3x3 para uma baliza.	- Criar situações de rutura no processo defensivo, em situação de jogo reduzido; - Organizar a defesa em superioridade numérica, em situação de jogo reduzido.	- O professor deve visualizar toda a turma; - O aluno dispensado tem a função de árbitro, com o auxílio dos colegas. - Trocar as equipas.	- Tipo de defesa; - Dimensão do espaço; - Condicionar a ação dos defesas e/ou atacantes; - Sistema de pontuação.		30' Tempo Explicação 1' Tempo Transição 1'
Exercício 3: Andebol Situação de jogo 6x6+Jkr Os alunos dividem-se em equipas de seis elementos e realizam jogo com um joker.	- Criar situações de rutura no processo defensivo, em situação de jogo; - Organizar a defesa em superioridade numérica, em situação de jogo.	- O professor deve visualizar toda a turma; - O aluno dispensado tem a função de árbitro, com o auxílio dos colegas.	- Tipo de defesa; - Condicionar a ação dos defesas e/ou atacantes; - Sistema de pontuação; - Sistema de jogo; - Função do joker.		30' Tempo Explicação 2' Tempo Transição 10"

<p>Ensaio da Coreografia de Final do Período Os alunos ensaiam para a coreografia de avaliação.</p>	<p>- Desenvolver a criação e realização de uma coreografia de Dança.</p>	<p>- Autonomia dos alunos para se organizarem.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>15' Tempo Explicação 1' Tempo Transição 2'</p>
<p>Reflexão</p>	<p>- A aula começou com a verificação da presença de todos os alunos. De seguida, foram explicadas as matérias a abordar, bem como os conteúdos das mesmas, utilizando as diferentes matérias de ensino como catalisadoras da compreensão dos princípios da mobilidade e equilíbrio/desequilíbrio.</p> <p>- Para o exercício 1 os alunos que realizaram as apanhadas foram selecionados de acordo com o empenhamento motor demonstrado na realização do mesmo. Verificou-se uma estratégia eficaz, pois permitiu que os alunos permanecessem em empenhamento motor elevado. A inclusão de um parâmetro de competição (ex: contagem do tempo) poderá ser uma estratégia a considerar, de modo a potencializar a motivação e, conseqüentemente, o tempo de empenhamento motor.</p> <p>- No exercício 2, os grupos foram organizados de forma equilibrada pelo professor, alertando os alunos para a marcação de um adversário direto, a criação de desequilíbrios na linha defensiva adversária e o equilíbrio defensivo. Por ser uma situação de jogo reduzido, a tarefa tornou-se pouco complexa e possibilitou um maior tempo de contacto com o objeto de jogo e, conseqüentemente de empenhamento motor, pelo que deve ser uma metodologia de trabalho a potencializar. Os alunos apresentaram dificuldades na compreensão dos deslocamentos e ações do adversário e na antecipação às ações ofensivas dos adversários. Considerando esta situação devemos equacionar numa próxima aula a criação de situações de desigualdade numérica ou potencializar situações em que existe condicionamento da ação defensiva. Por esta situação, os alunos demonstraram uma atitude mais ativa, devido ao reduzido número de colegas na equipa, com a participação ativa de todos os intervenientes.</p> <p>- No exercício 3, efetuou-se situação de jogo 6x6+Jkr, possibilitando que todos os alunos estivessem em empenhamento motor e continuando a alertar para os princípios de jogo de marcação, mobilidade e equilíbrio. Neste contexto, verificaram-se grandes dificuldades na situação de equilíbrio defensivo. Como forma de colmatar estas dificuldades devemos, numa próxima aula, potencializar situações de condicionamento das ações ofensivas, bem como redução do espaço de jogo.</p> <p>- Para finalizar, a pedido dos alunos, foi-lhes dado 15 minutos da aula para realizarem os ensaios da coreografia final de avaliação.</p>				

Anexo F - Estrutura do instrumento de observação

Obs. n.º	Observador:	Observado:	Data:			
Categoria de observação	Competências/Comportamentos a observar		1	2	3	Observações
Instrução	Transmite os conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos da aula decorrente, de forma clara e objetiva.					
	Vocabulário e verbalização adequada ao público-alvo.					
	Recorre a exemplos e à demonstração.					
	Recurso a formas de expressão que explicitam os conteúdos e termos técnicos					
Feedbacks	Objetivo	Avaliativo				
		Prescritivo				
		Descritivo				
		Interrogativo				
	Forma	Auditivo				
		Visual				
		Cinestésico				
		Misto				
	Direção	Individual				
		Grupo				
Afetividade	Positivo					
	Negativo					
Organização / Planeamento	Organiza as atividades nos espaços disponíveis para as práticas.					
	Demonstra capacidade adaptativa perante situações imprevistas.					
	Os conteúdos encontram-se de acordo com os objetivos estabelecidos e as tarefas adequadas às capacidades dos alunos.					
	Utiliza de forma estratégica as capacidades dos alunos como possível agente de ensino (demonstração/orientação de exercícios, etc.).					
	Tempos de transição rápidos ou rentabilizados, controlo do tempo de execução dos exercícios.					
	Tem estratégias planeadas para os alunos que não fazem a aula.					
Controlo e Segurança	Gestão correta, estratégica e eficaz do tempo de aula.					
	Posicionamento estratégico, garantindo um maior campo visual possível, movimentando-se pelo espaço da aula.					
	Adota medidas preventivas no sentido de evitar situações de risco, e reviva essas mesmas ideias com alguma frequência.					

Legenda: 1- Pouco; 2 – Suficiente; 3 - Muito



UNIVERSIDADE DA MADEIRA **Ações Científico-Pedagógicas Individuais** EBSGZ



GeoCaching e Orientação: Uma abordagem no contexto escolar

[25 de novembro 2015 – Sala de Sessões da EBSGZ]

- Abordagem do GeoCaching em contexto escolar
Preletor: Marta Ascensão
Horário: 13h às 14h

[03 de dezembro 2015 – Sala de Sessões da EBSGZ]

- Abordagem da Orientação em contexto escolar
Preletor: Carina Basílio
Horário: 13h às 14h

Destinatários: Professores de Educação Física do grupo de recrutamento 260 e 620 da EBSGZ

Obs: É necessário equipamento desportivo para a componente prática.

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física da EBSGZ

The poster features a blue header with the title 'Ação Científico-Pedagógica Coletiva' and the logo of 'UNIVERSIDADE da MADEIRA'. Below the header, a teal banner states 'Validada pela SRE (16h) para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620'. The main image shows silhouettes of five runners against a sunset background, with the year '2016' written vertically on the left. A large blue diagonal banner across the middle reads 'CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA'. Below this, there are three green boxes: 'PROGRAMA DAS SESSÕES', 'LOCAL', and 'INSCRIÇÕES'. The 'PROGRAMA DAS SESSÕES' box contains a table of dates and topics. The 'LOCAL' box lists the venue as 'Sala do Senado, Quinta de São Roque' and 'Campus da Penteada, Universidade da Madeira'. The 'INSCRIÇÕES' box lists costs and a deadline of 'Até 18 de fevereiro'. At the bottom, there is a registration link and contact information for email, Facebook, and phone.

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Validada pela SRE (16h) para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620

2016

CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DAS SESSÕES

20 FEVEREIRO [9h00-18h00]	Módulo I: Abordagem da Capoeira na escola Pretores convidados: Mestre Susana Barreto; Mestre André Pinto
	Módulo II: Orientação e Geocaching: Uma abordagem em contexto escolar Pretores convidados: Doutora Catarina Barros; Dr.ª Susana Gomes
05 MARÇO [9h00-18h00]	Módulo III: O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica Preletor convidado: Doutor Jorge Soares
	Módulo IV: Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções Pretores convidados: Mestre Catarina Freitas; Mestre Lisa Gonçalves
	Módulo V: O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol Pretores convidados: Dr.ª Helena Gouveia; Dr. Ricardo Nunes; Mestre Artur Rodrigues; Doutor Duarte Sousa

LOCAL

Sala do Senado
Quinta de São Roque

Campus da Penteada,
Universidade da Madeira

INSCRIÇÕES

Custo
7,5€ - 2 dias com certificado
5€ - 1 dia com certificado
Alunos da UMA
5€ - com certificado
Gratuito - sem certificado

Até 18 de fevereiro

Link de Inscrição: <http://tinyurl.com/ef-uma-2016>

@ acaocoletiva2016@gmail.com f Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016 📞 Octávio Jesus: 968440028

Colóquio

Educar para a Saúde na Escola

05, 06 e 07 abril 2016

Local: Sala de Sessões

05 abril – 3.ªfeira	06 abril – 4.ªfeira	07 abril – 5.ªfeira
<p>Manhã</p> <p>10:00h <i>Sessão de Abertura</i></p> <p>10:15h <i>Utilização responsável do medicamento</i></p> <p>Dr. Bruno Olim Ferreira Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Farmacêuticos</p> <p>11:40h <i>Formação em Suporte Básico de Vida na Escola - uma aprendizagem para a Vida</i></p> <p>Dr. António Brazão Coordenador do Serviço de Emergência Médica Regional</p>	<p>Manhã</p> <p>10:00h <i>As Infecções - aprender a prevenir</i></p> <p>Dr.ª Margarida Câmara Coordenadora do Programa de Prevenção e Controlo da Infecção e Resistência aos Antimicrobianos (SESARAM)</p> <p>11:40h <i>Importância da atividade física na promoção de saúde</i></p> <p>Professor Doutor Rui Trindade Universidade da Madeira</p>	<p>Manhã</p> <p>10:00h <i>Dia Mundial da Saúde - que significado</i></p> <p>Dr. João Faria Nunes Exmo. Sr. Secretário Regional da Saúde</p> <p>10:15h <i>Celebração de protocolo de cooperação em Literacia em Saúde entre a Escola BS Gonçalves Zarco e a Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Farmacêuticos</i></p> <p>Dr. Bruno Olim Ferreira Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Farmacêuticos</p> <p>Dr. Rui Caetano Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco</p> <p>11:40h <i>A Saúde Oral em idade escolar</i></p> <p>Dr. Gil Alves Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Médicos Dentistas</p>

Organização:

Apoios:

Núcleo de Estágio EF IBSGZarco

Educar para a Saúde e Bem Estar na Escola

05, 06 e 07 abril 2016

ATIVIDADES

HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS

Sessões de educação para alunos de 6.º e 9.º anos

Dias 05, 06, 07 e 08 abril



Biblioteca e Cave



SAÚDE E HIGIENE ORAL

Sessões de educação para alunos de 5.º e 7.º anos

Dias 06 e 07 de abril

Biblioteca e Cave

RASTREIOS CARDIOVASCULARES

Tensão arterial – IMC – Glicemia

Dias 06 e 07 abril



Manhã: 9:30h/12:30

Tarde: 14:00h/17:00h

Gabinete Enfermagem da Escola



ATIVIDADES DESPORTIVAS VARIADAS

Dia 07 abril

14:00h/16:30h

Pátios exteriores e Pavilhão

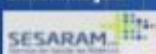
INSCRIÇÕES
ABERTAS
Núcleo Estágio EF

Organização:



Projeto
EBSM/GZarco

Dinamização:



Núcleo Estágio EF
EBSM/GZarco

A
Toca a Mexer!

1º EVENTO INTER-ESCOLAS DE ÁGUA DE PENA

Organização:
Núcleos de estágio de
Educação Física
10º4 (EBSEZ)
11º 14 (E5FF)
11º12 (E5FF)

Atividades desportivas
Exposição de Arte
Concurso fotografia
Almoço convívio

13 DE ABRIL

09H00 às 14H00
PARQUE DESPORTIVO DE ÁGUA DE PENA