



Centro de Competências de Ciências Sociais
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE
GOUVEIA**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Luís Carlos Gouveia Pestana

Setembro 2013



Centro de Competências de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2012 / 2013

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA
BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE
GOUVEIA**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Luís Carlos Gouveia Pestana

Orientador: Professor Doutor Helder Lopes

Setembro 2013

À minha filha,

Maria Beatriz.

O meu maior tesouro!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a toda a minha família, pais e irmãos, em especial à minha companheira, Tânia Teixeira, e à minha filha, Maria Beatriz, pelo acompanhamento ao longo deste trajeto. Obrigado pela paciência, pela cumplicidade, pelo carinho, pelo apoio e compreensão nos momentos de maiores dificuldades.

Um segundo agradecimento ao meu orientador científico, o Professor Doutor Helder Lopes, pelos ensinamentos fornecidos, ao longo dos cinco anos de formação, pelo seu sentido crítico e reflexivo, pelo apoio, pelo companheirismo, pelos “abanos” que nos deu nos momentos certos e pela ajuda prestada na superação das dificuldades encontradas.

À Mestre Ângela Lopes pelas constantes partilhas de conhecimentos e experiências, pela orientação, dedicação, compreensão, confiança e apoio demonstrado ao longo deste processo.

Ao meu colega de estágio e grande amigo, Pedro Andrade, por todos os momentos de trabalho e lazer partilhados, das alegrias às tristezas, dos momentos de tensões aos momentos de diversão, mas fundamentalmente pela relação de amizade construída ao longo destes anos.

A todos os elementos da instituição, em especial à professora Fátima Teles que, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo da instituição, desde o início, prestou todo o apoio institucional necessário à concretização do nosso trabalho sempre que solicitado.

Ao grupo disciplinar de educação física pela forma como nos acolheu, pela disponibilidade e boa disposição.

Resumo

Pretende-se, com o presente relatório, apresentar e analisar criticamente todo o processo de estágio pedagógico, inserido no 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade da Madeira, que decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, no ano letivo 2012/2013.

Neste documento abrangemos as diversas atividades, que não devem ser vistas de forma dissociada, expressas nas linhas programáticas do estágio pedagógico: Prática Letiva; Atividades de Integração no Meio; Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.

O processo da Prática Letiva apresentou-se como a componente do estágio pedagógico que exigiu maior capital de tempo na gestão permanente do processo de ensino-aprendizagem, mediante a sua planificação, realização e avaliação/controlado, bem como a assistência às aulas do colega estagiário.

As Atividades de Intervenção no Meio, designadamente, a Caracterização da Turma, o Estudo de Caso (relacionado com o comportamento de indisciplina de um aluno) foram desenvolvidas com o propósito de adquirir um conhecimento mais aprofundado da turma, enquanto a Ação de Extensão Curricular configurou-se como um importante processo de aprendizagens, de planeamento de atividades, para os alunos e ainda de promoção de inter-relações entre alunos, encarregados de educação e professores.

A Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar foi articulada com a dinâmica da festa de natal da escola procurando, sobretudo, apresentar uma conjuntura que permitisse envolver todos os intervenientes do contexto escolar.

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógica foram dinamizadas procurando desenvolver as competências de investigação, partilha e debate de conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, ao longo do processo de estágio pedagógico, tendo por base as problemáticas identificadas durante a Prática Letiva, mais precisamente a Heterogeneidade (individual) e a Avaliação em Educação Física (coletiva).

O estágio pedagógico concretizou-se num processo global que nos possibilitou uma intervenção revestida de uma natureza eclética. As experiências e vivências em contexto pedagógico real contribuíram para a aquisição de importantes conhecimentos e competências pedagógicas que nos permitem atuar, neste momento, com maior eficácia.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Escola, Processo de ensino-aprendizagem, Educação Física, Heterogeneidade.

Abstract

Intends, with this report, presentation and critically analyze the whole process of teaching practice, inserted in the 2nd cycle of studies leading to a Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University of Madeira, which was held at the School Basic 2nd and 3rd Cycles Dr. Horácio Bento de Gouveia, in the academic year 2012/2013.

In this document we cover the various activities that should not be taken in a dissociated way, expressed in programmatic lines of teaching practice: teaching practice; Integration Activities in the Middle; Activities Intervention in School and Community Activities Nature Scientific - Pedagogical.

The process of teaching practice was presented as a component of teaching practice which required greater capital time in the ongoing management of teaching-learning process through planning, implementation and evaluation/monitoring and assistance to fellow intern classes.

Activities Intervention in the Middle, specifically the characterization of the Class and the Case Study (related to the behavior of indiscipline of a student) were developed with the purpose of acquiring a deeper knowledge of the class, while the Action Extension Curriculum configured as an important learning process, planning activities, for the students and also to promote inter-relationships between students, parents and teachers.

The Activity Intervention in the Community School was combined with the dynamic Christmas party school looking, mainly, present an environment that allows all participating involved in the school context.

The Activities Nature Scientific-Pedagogical were streamlined looking to develop the skills of research, debate and sharing of knowledge acquired and developed through the process of teaching practice, based on issues that we identified during teaching practice, more precisely the heterogeneity (individual) and Evaluation in Physical Education (conference) .

The teaching practice manifested itself in a global process that enabled us to intervention coated with eclectic nature. Experiments and experiences in real teaching

context contributed to the acquisition of important knowledge and pedagogical skills that allow us to act, now, with greater efficiency.

Keywords: Teacher Training, School, Physical Education, Teaching-learning process, heterogeneity.

Résumé

Ce rapport a pour objectif l'analyse critique de l'ensemble du processus de stage pédagogique, inséré dans le 2ème cycle d'études menant à l'obtention d'un Master en enseignement de l'éducation physique dans les écoles primaires et secondaires, à l'Université de Madère, qui a eu lieu à l'école Dr. Horácio Bento de Gouveia, durant la période scolaire 2012/2013.

Dans ce document est abordé les différentes activités du programme de stage pédagogique qui ne pourront pas être dissociées: la pratique de l'enseignement; Activité de intégration; Activités d'intervention dans la communautés scolaire e activités de nature scientifique-pédagogique.

La pratique de l'enseignement a été l'élément du stage pédagogique qui a exigé le plus de capital temps compte tenu de la préoccupation constante de la gestion du processus d'enseignement et de d'apprentissage à travers la planification, l'exécution / l'évaluation et le suivi ainsi que l'assistance aux cours du collègues stagiaire.

Les activités d'intégration notamment la caractérisation de la classe/groupe et l'étude d'un cas particulier (par rapport au comportement d'indiscipline d'un élève) ont été développées dans le but d'acquérir une connaissance plus approfondie de la classe, tandis que "a ação de extensão curricular" a été importante dans le processus d'apprentissage, la planification des activités pour les élèves et aussi pour promouvoir la relations entre les élèves, les parents et les enseignants.

L'activité d'intervention dans le milieux scolaire a profité du dynamisme des festivités de Noël organisé par l'école de manière à permettre une interaction de tous les acteurs impliqués dans le contexte scolaire.

Les activités de nature scientifique-pédagogique ont eu comme but de développer les compétences de recherche, le débat et le partage des connaissances acquises aux long du stage pédagogique, en fonction des questions que nous avons identifiés lors de la pratique de l'enseignement, plus précisément l'hétérogénéité (individuel) et l'évaluation en éducation physique (collective).

Le stage pédagogique fut un processus global qui nous a permis une intervention revêtu d'un caractère éclectique. Les expériences et le vécu dans le contexte de

l'enseignement réel ont contribué à l'acquisition de connaissances et de compétences importantes pédagogiques qui nous permettent d'intervenir, cette fois, avec plus d'efficacité.

Mots-Clefs: stage pédagogique, école, processus d'enseignement et apprentissage, éducation physique, hétérogénéité.

Resumen

Se pretende, con este informe, presentar y analizar críticamente todo el proceso de la práctica docente, insertado en el segundo ciclo de los estudios conducentes a un título de Máster en Enseñanza de Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria de la Universidad de Madeira, que ha sido llevada a cabo en la Escuela básica de los 2º y 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, en el año académico 2012/2013.

En este documento se incluye las diversas actividades, que no deben tomarse de manera disociada, expresadas en las líneas programáticas de la práctica docente: La Práctica Docente; Las Actividades de Integración en el Entorno; Las Actividades de Intervención en la Escuela y las Actividades de Carácter Científico-Pedagógico.

El proceso de la Práctica Docente se ha presentado como un componente de la práctica docente que ha solicitado mayor capital de tiempo en la gestión continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de su planificación, ejecución y evaluación/control, así como la asistencia a las clases de su compañero de práctica docente.

Las Actividades de Intervención en el Entorno, como la Caracterización de la Clase, el Estudio de Caso (que está relacionado con el comportamiento de indisciplina de un alumno) se han desarrollado con el fin de adquirir un conocimiento más profundo de la clase, mientras que el Plan de Extensión de Estudios se ha configurado como un importante proceso de aprendizaje, de planificación de actividades para los estudiantes y también para promover la interrelaciones entre alumnos, padres y profesores.

La Actividad de Intervención en la Comunidad Escolar fue articulada con la dinámica de la fiesta de Navidad buscando, principalmente, presentar un ambiente que permitiese involucrar a todos los intervinientes del contexto escolar.

Las Actividades de Naturaleza Científico-Pedagógica se racionalizaron con el propósito de desarrollar las habilidades de investigación, el intercambio y el debate de los conocimientos adquiridos y desarrollados, a lo largo del proceso de la práctica docente, con base en las problemáticas que hemos identificado en la Práctica Docente,

más precisamente la heterogeneidad (individual) y Evaluación en Educación Física (colectivo).

La práctica docente se ha concretizado en un proceso global que nos ha permitido una intervención recubierta de una naturaleza ecléctica. Los experimentos y experiencias en el contexto real de la enseñanza han contribuido para la adquisición de conocimientos importantes y habilidades pedagógicas que nos permitan actuar, ahora, con una mayor efectividad.

Palabras clave: Práctica Docente, la Escuela, el Proceso de enseñanza-aprendizaje, la Educación Física, la Heterogeneidad.

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO	1
2	CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	4
3	ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	7
4	PRÁTICA LETIVA	11
4.1	Gestão do processo ensino-aprendizagem	12
4.1.1	Planeamento anual	14
4.1.2	Caraterização das etapas de aprendizagem.....	17
4.1.3	Unidades didáticas	19
4.1.4	Planos de aula	22
4.1.5	Intervenção pedagógica	24
4.2	Avaliação	33
4.2.1	Avaliação inicial	34
4.2.2	Avaliação formativa contínua.....	37
4.2.3	Avaliação sumativa.....	38
4.2.4	Sistema de Avaliação adotado	40
4.2.5	Apreciações gerais	43
4.3	Assistências às aulas	44
4.3.1	Objetivos.....	46
4.3.2	Metodologia.....	47
4.3.3	Apreciações gerais	49
5	ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	53
5.1	Caraterização da turma	53
5.1.1	Objetivos.....	55
5.1.2	Procedimentos.....	56
5.1.3	Resultados gerais da turma	57
5.1.4	Apreciações gerais	59

5.2	Estudo de caso.....	61
5.2.1	Enquadramento do caso	62
5.2.2	Objetivos.....	64
5.2.3	Estratégias de intervenção	65
5.2.4	Apreciações gerais	68
5.3	Ação de Extensão Curricular	69
5.3.1	Enquadramento da atividade.....	70
5.3.2	Objetivos.....	71
5.3.3	Planeamento.....	72
5.3.4	Operacionalização.....	76
5.3.5	Apreciações gerais	78
6	ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	81
6.1	Enquadramento da atividade.....	81
6.2	Objetivos	83
6.3	A articulação com os Diretores de Turma e a Festa de Natal	84
6.4	Operacionalização.....	85
6.5	Apreciações gerais	87
7	ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	90
7.1	Atividade Científico-Pedagógico Individual	91
7.1.1	Um problema resultante da prática letiva	91
7.1.2	Objetivos.....	93
7.1.3	O modelo de referência – Almada et al. (2008).....	93
7.1.4	Estratégias que potenciam a Heterogeneidade.....	95
7.1.5	Apreciações gerais	97
7.2	Atividade Científico-Pedagógico Coletiva	99
7.2.1	Enquadramento da atividade.....	100
7.2.2	Objetivos.....	101

7.2.3	Operacionalização.....	101
7.2.4	Apreciações gerais	104
8	OUTRAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	106
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
	ANEXOS	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recursos espaciais da HBG.....	5
Quadro 2 - Estilos de ensino utilizados nas matérias de ensino lecionadas.	32
Quadro 3 - Sistema de avaliação e respetivos critérios de avaliação gerais adotados....	40
Quadro 4 – Indicadores do domínio sócio-afetivo (Adaptado de Rosado, 1998).	42
Quadro 5 - Contributo dos professores da turma doutras disciplinas para a realização da “Expedição”.....	73
Quadro 6 - Situação de aprendizagem para grupos homogéneos dos Desportos de Combate.....	95
Quadro 7 - Constrangimentos que podem ser utilizados numa situação de aprendizagem nos Desportos de Combate que possua heterogeneidade.	96
Quadro 8 - Situação de aprendizagem para grupos homogéneos no Atletismo.	96
Quadro 9 - Constrangimentos que podem ser utilizados numa situação de aprendizagem no atletismo que possua heterogeneidade.....	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Planeamento anual.	119
Anexo B: Competências a adquirir nas matérias de ensino abordadas.	121
Anexo C: Protocolo da Avaliação Inicial.	124
Anexo D: Exemplo da estrutura da última unidade didática (nº 8).	136
Anexo E: Exemplo de um Plano de aula	140
Anexo F: Ficha de observação utilizada nos JDC	141
Anexo G: Registo de avaliação mensal da turma	142
Anexo F: Exemplo de uma Questão-aula	143
Anexo I: Grelha de avaliação sumativa do 2º Período	144
Anexo J: Ficha de registo da Avaliação Inicial ao domínio sócio-afetivo.	145
Anexo K: Questionário utilizado para caracterizar a turma	146
Anexo L: Apresentação e análise dos dados da caracterização de turma	150
Anexo M: Estrutura da atividade de AEC.	172
Anexo N: Documento enviado aos professores da turma do 8º11 no âmbito da AEC	173
Anexo O: Balanço efetuado pelos alunos na disciplina de Português relativamente à AEC.	174
Anexo P: Panfleto enviado aos Encarregados de Educação na AEC.	177

LISTA DE ABREVIATURAS

Sigla	Significado
AEC	Ação de Extensão Curricular
AI	Avaliação Inicial
AICE	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar
AIM	Atividades de Intervenção no Meio
ANCP	Atividade de Natureza Científico-Pedagógica
CE	Conselho Executivo
CT	Caraterização de Turma
EC	Estudo de Caso
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
FPS	Formação Pessoal e Social
HBG	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
PA	Planeamento Anual
PCT	Projeto Curricular de Turma
PdA	Plano de Aula
PEE	Projeto Educativo de Escola
PL	Prática Letiva
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
UD	Unidade Didática

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, o estágio é um momento crucial na formação de professores. A Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio, esclarece que o objetivo fundamental da Prática Pedagógica prende-se com o processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função de professor, sendo que estas concretizam-se através de atividades diferenciadas, ao longo do curso, tendo em conta os seguintes aspetos: observação-análise, cooperação-intervenção e responsabilização pela docência.

O Departamento de Educação Física e Desporto da UMa (2013) refere que o EP apresenta-se como um catalisador de um conjunto de competências essenciais, no decorrer das atividades educativas e restantes ações desenvolvidas, das quais destacamos o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica sobre o seu próprio trabalho. A aquisição destas competências deverá contribuir para o bom desempenho das funções enquanto futuro professor.

A formação do futuro professor deve integrar uma componente prática e reflexiva, em contexto real de ensino aprendizagem. Pois, no entender de Ponte, Januário, Cruz, Ferreira e Alarcão (2000, p.10)

“não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspetos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas”.

O conjunto de experiências que o EP contempla, bem como, o acompanhamento e apoio fornecido pelos Orientadores faculta ao estagiário a oportunidade de integrar e compreender um conjunto de saberes académicos e práticos (Gonçalves, 2010). Neste caso o Orientador irá “(...) ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a sua formação, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento” (Ziechner, 1993, p.17), através da condução do estagiário à análise e reflexão do seu desempenho durante a prática pedagógica.

Freire (2001, p.19) refere que

“os estágios pedagógicos permitem aos estagiários a aquisição de saberes, relacionados com o como ensinar e o como agir profissionalmente e também consciencialização das mudanças que neles que vão realizando, possibilitando a compreensão do sentido da mudança, o que pode facilitar a transição do pensamento académico para o pensamento pedagógico”.

Todo este processo de estágio é, em parte, condicionado pela formação inicial, que antecedeu o EP. Podemos referir que esta formação abriu-nos os horizontes, contribuindo para a aquisição de uma perspetiva mais crítica, reflexiva, inovadora e, ainda, promovendo uma maior capacidade de tomada de decisão e pensamento mais autónomo.

Poderíamos referir que esta etapa, do EP, poderia constituir-se como o momento em que abandonámos a condição de aluno para passarmos para à condição de professor, ou, “o último passo na formação inicial do futuro professor”. Mas não o faremos pelo facto de entendermos que a formação de um professor é um processo inacabado, em que este se encontra em constante aprendizagem com a sua prática educativa, com os seus colegas, bem como, com os seus alunos.

Apesar de termos bem presente a complexidade que o processo de estágio encerra, pela multiplicidade de papéis que iríamos representar na comunidade escolar, as expectativas para o EP eram elevadas pois este seria o derradeiro ano, o “exame final”, onde colocaríamos em prática tudo aquilo que aprenderamos até então, antes de nos tornarmos, realmente, em professores autónomos. No decorrer deste processo esperávamos aumentar a nossa capacidade de antecipação e resolução de problemas que ocorrem e decorrem da prática pedagógica, sempre acompanhados por professores mais experientes e competentes, os nossos orientadores.

O presente relatório é desenvolvido no âmbito da disciplina de EP inserida no 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na UMA, que decorreu na HBG, de Setembro de 2012 a Junho de 2013, sob a orientação do Prof. Doutor Helder Lopes (Orientador científico da UMA) e da Mestre Ângela Lopes (Orientadora pedagógica na escola). O Núcleo de Estágio foi complementado com o meu colega e amigo Pedro Andrade.

Com a apresentação do relatório do EP pretendemos documentar e analisar criticamente todas as atividades desenvolvidas enquanto professor estagiário integrado na comunidade escolar e, ainda, refletir acerca de algumas competências adquiridas ao longo deste processo de crescimento e maturação. Tendo em conta os diversos agentes envolvidos neste processo refletiremos, também, sobre os possíveis contributos que podemos ter fornecido para a transformação dos nossos alunos, da escola e da nossa universidade.

No decorrer do relatório procuraremos explicar as lógicas e intencionalidades que estiveram por detrás das escolhas e decisões tomadas em cada uma das atividades que desenvolvemos ao longo do EP, nomeadamente: a PL, as AIM, as AICE, e ainda, as ANCP.

No sentido de concretizarmos o que salientamos anteriormente, o trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos: no primeiro capítulo – introdução - apresentamos a natureza, a contextualização e as expectativas do estágio pedagógico. No segundo capítulo - caracterização da escola – damos a conhecer o contexto no qual desenvolvemos o nosso EP, baseado na recolha de informação ao nível dos recursos humanos e espaciais, bem como, em documentos que orientam a sua prática pedagógica. O enquadramento do EP é apresentado no terceiro capítulo. Enquanto, no quarto capítulo, expomos e analisamos criticamente a PL, composta pela: gestão do processo ensino-aprendizagem, avaliação e a assistência às aulas. Nos capítulos cinco - atividades de integração no meio (atividades no âmbito da direção de turma e ação de extensão curricular) e seis - atividades de intervenção na comunidade escolar - e sete - ações científico-pedagógicas (individual e coletiva) – damos a conhecer e analisamos criticamente as metodologias utilizadas, descrevendo os objetivos, bem como as opções metodológicas adotadas.

Torna-se importante referir que apesar das atividades estarem, aparentemente, estruturadas de uma forma isolada, estas encontram-se intimamente relacionadas pelo que tentaremos, como já foi referido, explicar as lógicas existentes.

2 CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

Após a escolha da instituição de ensino em que pretendíamos estagiar demos o primeiro passo, a caraterização da escola, que se revela de extrema importância, pois “o conhecimento do meio envolvente é condição necessária para facilitar a compreensão de todas as reações da vida de uma escola” (PEE, 2012). Esta caraterização forneceu uma visão global do contexto, no qual nos iríamos inserir, contribuindo para uma melhor compreensão da dinâmica da escola e integração na mesma.

Assim, antes do início do ano letivo encetámos a recolha de informação sobre a instituição de ensino no sítio eletrónico da escola, onde pudemos obter um conjunto de informações que considerámos pertinentes utilizar na caraterização da escola, particularmente no que diz respeito à história, aos órgãos de gestão, aos recursos espaciais e os seus documentos orientadores (Regulamento Interno, o Plano Anual de Escola e o PEE). É de salientar ainda que o sítio eletrónico da escola se apresenta funcional e atualizado.

Uma semana antes de iniciar o ano letivo fomos convidados pela professora orientadora da escola a efetuar uma visita guiada à instituição de ensino com o propósito de dar-nos a conhecer as suas valências, não só em termos de recursos espaciais (infraestruturas desportivas, gabinete da Educação Física) para a lecionação da EF, mas também em termos dos recursos humanos (professores do conselho executivo, professores do núcleo de EF, funcionários, etc). Dias depois, ainda na mesma semana, fomos novamente à instituição de ensino assistir à reunião de escola, onde o CE expôs um conjunto de informações importantes relacionadas com os projetos que estaria em vigor no ano letivo, o número de discentes e de docentes, o nomes dos coordenadores de diretores de turma entre outras informações pertinentes. Nesta reunião estabelecemos um primeiro contato, por intermédio da professora orientadora, com a maioria dos professores do grupo de Educação Física, com os coordenadores dos Diretores de Turma e ainda com alguns professores que lecionam outras disciplinas, o que veio facilitar o contato e envolvimento de alguns destes professores em atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio, na escola, no decorrer do ano letivo.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia foi edificada entre o ano de 1977 e 1980. O nome da escola foi alterado para a denominação atual, no

ano de 1982/1983, em homenagem ao ilustre poeta e escritor madeirense, Dr. Horácio de Ornelas Bento de Gouveia. Com 34 anos de existência, esta escola é considerada a maior do país, no que concerne ao Ensino Básico, pelo facto de possuir uma comunidade escolar extensa que alberga aproximadamente 200 docentes, 100 funcionários e 1680 discentes distribuídos por 69 turmas, funcionando exclusivamente em regime diurno, num sistema de dois turnos (manhã e tarde).

Com o culminar da reconstrução, que ocorreu entre o Verão de 2004 e Setembro de 2005, a escola passou a oferecer instalações completamente novas e modernas, equiparando-se ao que de melhor existe em termos de equipamentos escolares.

Os recursos espaciais da escola são apresentados no quadro 1, que se segue.

Quadro 1 - Recursos espaciais da HBG.

Edifício Principal	Polivalente	Instalações Desportivas
<ul style="list-style-type: none"> • Cantina • Sala de convívio e bar dos alunos • Papelaria • Reprografia • Sala de Primeiros Socorros • Sala de estudo • Atelier de animação • Salas de aula • Salas de informática • Laboratórios • Biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de Educação Musical • Gabinetes • Sala de convívio dos funcionários/colaboradores • Laboratório de Matemática • Auditório 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão Gimnodesportivo • Ginásio • Polidesportivos 1, 2 e 3 • Campo Balneário

No que concerne aos espaços dedicados à prática das aulas de EF podemos atestar, no quadro 1, que a escola detém seis instalações desportivas. A lecionação no polidesportivo 3 e no campo dos balneários, por serem descobertos, estava condicionada às condições climatéricas e implicaram decisões de ajustamento.

A caracterização das instalações desportivas permitiu avaliar as possibilidades e limitações de cada espaço de aula e assim identificar as matérias e possíveis formas de organização em cada uma delas. É de salientar que a distribuição e rotação das instalações desportivas garante que cada turma possua única e exclusivamente ao seu dispor uma instalação desportiva, garantindo ainda que todos os alunos passem por

todas as instalações durante um determinado período de tempo, em cada um dos períodos, como é sugerido pelo PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira, 2001).

O PEE é um instrumento de ação educativa e estratégica que orienta as atuações dos professores e restantes atores educativos no médio e longo prazo e garante maior autonomia na gestão do processo de ensino. Através do PEE (2012, p.3) a escola pretende:

“(...) comprometer e vincular todos os que fazem parte da comunidade escolar para objetivos e/ou finalidades comuns que sugeriram após a análise de dados, o levantamento de necessidades e o conhecimento das expectativas dos múltiplos intervenientes na vida da Escola”.

Após consultarmos o PEE identificámos as principais prioridades apresentadas no documento que sintetizamos de seguida: “envolver toda a comunidade no mundo da vida Escola”; “responder às necessidades da Escola e da realidade social em que se insere”; “desenvolver as competências dos alunos, no domínio cognitivo e no domínio das atitudes e valores, de forma a permitir a sua educação para a cidadania”; “cooperar com os encarregados de educação e com toda a comunidade, de modo a desenvolver uma intervenção positiva e dinâmica”. Estas prioridades advêm do facto de terem sido identificadas um conjunto de problemáticas, após uma análise realizada pelo conselho executivo, que passamos a apresentar: 1. Insucesso escolar significativo nos 6º e 7º anos; 2. Ausência de hábitos de estudo e métodos de trabalho; 3. Reduzida participação dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos; 4. Pouca sensibilidade para as práticas de uma boa educação ambiental; 5. Comportamentos desviantes dentro e fora da sala de aula; 6. Dificuldades socioeconómicas, de alguns alunos da escola.

A escola apresenta um conjunto diversificado de atividades de enriquecimento curricular que abrange diversas áreas de interesse. A criação destas atividades e clubes tiveram em consideração as características da população escolar, dos recursos e do seu plano de desenvolvimento. Dos vários projetos e clubes oferecidos pela escola destacamos a “Escola Saudável” e o Desporto Escolar (que inclui diversos eventos) na área do Desporto.

3 ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O EP surge como uma oportunidade primordial dos estagiários adquirirem e desenvolverem um conjunto de competências essenciais para a sua formação e desenvolvimento, tendo em conta as diversas variáveis que deverão equacionar durante o decorrer de todo o processo, quer ao nível da planificação, do ensino-aprendizagem ou da avaliação.

Os constantes desafios que emergem nas diversas situações e relações que estabelecemos durante este processo possibilitará, segundo Francisco e Pereira (2004, p.1),

“a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Este é um momento fundamental que condicionará a sua futura prática profissional, na formação profissional dos professores, pois vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Ele arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como professor, situações difíceis e imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas, permite-nos perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade”.

No decorrer deste complexo e longo processo o professor estagiário pode contar com a orientação de professores mais experientes e conhecedores da realidade escolar, que possuem a função de auxiliar na aquisição e desenvolvimento do conhecimento profissional, corroborando para a transformação do “professor estagiário”. Transformação, essa, que foi ocorrendo com o intuito de melhorar os procedimentos de atuação utilizados no processo de ensino/aprendizagem, a curto, médio e longo prazo, tendo sempre como pano de fundo a formação de cidadãos holísticos.

A função do professor não se deve restringir única e exclusivamente ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, ao espaço de aula, muito pelo contrário, cada vez mais se exige que estes agentes educativos sejam autónomos e capazes de desenvolver atividades de diversos âmbitos, direcionados para um grupo específico da comunidade escolar ou para a globalidade (alunos, colegas, encarregados de educação, funcionários) da mesma, e que, se possível, contribuam para o atingir dos objetivos/metapas definidos

no Projeto Educativo da Escola. Desta forma, considerando que o EP está imbricado num contexto em constante mutação, o que lhe confere imprevisibilidade, no que se refere aos comportamentos apresentados pelos diferentes intervenientes da comunidade escolar, o professor deve ser capaz de recolher e interpretar indicadores que lhe permitam compreender as reais motivações, aspirações, crenças e valores da comunidade em que se insere e, dessa forma, adequar a sua atuação nos diversos níveis de intervenção.

Sendo o processo de EP vislumbrado, por nós, de uma forma holística consideramos que a nossa praxis deveria ser norteada por um conjunto de princípios: globalizante, integradora, dinâmica e articulada. Objetivávamos, assim, que a nossa atuação compreendesse uma intencionalidade, coerência e objetividade durante todo o processo. Apesar deste possuir quatro componentes distintas de operacionalização e intervenção pedagógica (PL, AICE, AIM e de ANCP) estas deverão assumir uma articulação e lógica entre si. De seguida apresentaremos, de forma muito resumida, as componentes do nosso estágio Pedagógico.

A PL apresentou-se como a componente mais importante de todo o processo de EP, não somente por ter contribuído para a evolução do desempenho técnico-pedagógico do estagiário, mas também pelo auxílio pertinente que forneceu na conceção coerente e interligada das diferentes atividades que foram desenvolvidas ao longo do EP. Durante esta componente deparamo-nos com algumas problemáticas que acabaram por contribuir para a conceção da AIM, mais concretamente do estudo de caso e a ação de extensão curricular, bem como, das ANCP. De referir, ainda, que a PL assumiu-se, em alguns momentos, como o laboratório de apoio às ANCP, às observações de aulas e à ação de extensão curricular.

A caracterização da turma, constituinte das AIM, foi uma das primeiras atividades desenvolvidas, com o propósito de adquirirmos um conjunto de dados relevantes que contribuíssem para uma maior compreensão das necessidades, dificuldade, capacidades, potencialidades e interesses dos alunos. Procuramos ainda, com esta intervenção, recolher informações que nos permitissem identificar e compreender alguns indicadores relacionados com a aptidão física e saúde, pois entendíamos que através destes o professor possuiria um conhecimento mais aprofundado sobre a turma possibilitando, dessa forma, um melhor ajustamento da intervenção do professor estagiário nas aulas de

EF, bem como, nas restantes atividades. Uma das atividades dinamizadas que esteve fortemente relacionada com esta atividade foi o EC que se objetivou na aquisição de conhecimento de um aluno em particular de forma a podermos planear e desenvolver um conjunto de estratégias de atuação, no decorrer da PL (laboratório), que funcionasse como catalisador da alteração do comportamento de indisciplina em comportamento adequado.

A AICE desenvolveu-se numa fase inicial, 1º Período, e intitulou-se “Um Natal entre gerações”. A ideia decorreu da realidade encontrada durante a PL e da caracterização da escola, mais precisamente após a consulta do PEE (2012) onde identificamos que uma das suas metas prendia-se com o estabelecimento de uma relação estreita e positiva casa/escola no sentido de, em conjunto, contribuir para uma educação para os valores de boa cidadania. Desta feita, decidimos aproveitar uma tradição da escola a Festa de Natal, contemplada no Plano Anual de Escola (2012), e que é propícia a atividades lúdico-pedagógicas, para a abordagem de alguns objetivos delineados pelo núcleo de estágio: envolver familiares dos nossos alunos com a comunidade educativa; facilitar o processo de integração dos professores estagiários junto da comunidade escolar; e possibilitar que os alunos vivenciem um conjunto de dinâmicas culturais (jogos, danças, cantares...) percebendo o seu valor pedagógico.

Posteriormente, já no 2º Período, dinamizaram-se as ANCP (individual e coletiva) que foram operacionalizadas em dois momentos distintos. Ambas as temáticas desenvolvidas, nas respetivas atividades, decorreram das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do ano letivo onde identificamos problemáticas que no nosso entender mereciam um trabalho de pesquisa e investigação, visando o desenvolvimento de conhecimentos na nossa área de intervenção. Portanto, entendemos que estas ações seriam um excelente espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo, de partilha e debate dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos com os restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a rentabilização da aprendizagem dos alunos na disciplina de EF.

Na parte final do estágio, 3º Período, dinamizámos a derradeira atividade, a AEC denominada “A Expedição – treinar para partir” desenvolvida no âmbito dos Desportos de Adaptação ao Meio. Esta temática surgiu das enormes potencialidades que as atividades desde tipo possuem na formação dos alunos (de difícil solicitação no

contexto escolar), da análise da caracterização da turma, onde identificámos a existência de alguns alunos motivados em desenvolver atividade deste âmbito e, ainda, da pesquisa efetuada das atividades desenvolvidas pelos núcleos de estágios dos anos anteriores.

Neste capítulo tentamos, para além de expor de forma objetiva e coerente as diversas componentes em que atuámos durante o processo de EP, fazer transparecer as lógicas relacionais existentes e que interligam as diversas atividades desenvolvidas, permitindo desta forma uma melhor compreensão de toda a dinâmica do EP.

4 PRÁTICA LETIVA

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 45) tornar-se professor constitui

“um processo complexo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.”

Assim, o processo de construção de um professor é inacabado, isto é, existe uma necessidade de constante atualização que se deve, em muito, pela constante evolução do contexto sociocultural, político e económico em que as escolas estão inseridas. Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz e Pestana (1996, p. 8), na mesma linha de pensamento, defendem que a formação de professores *“deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através de uma análise e reflexão da actividade educativa realizada”*.

Entendemos, tal como defende Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), que o professor deverá deixar de se centrar num processo de ensino focado na mera transmissão do conhecimento, pois o conhecimento atualmente abunda e encontra-se acessível a todos, para passar a ser um orientador do processo de aprendizagem, de acordo com as motivações, necessidade e curiosidades dos alunos, transformando-se assim num catalisador de um processo de amadurecimento.

Tendo em conta a importante missão que é atribuída ao ensino da educação física, garantir um desenvolvimento multilateral e harmonioso através da prática desportiva, é fundamental que o professor possua uma metodologia de atuação que lhe permita atuar de forma assertiva na lecionação das aulas e, conseqüentemente, que promovam transformações nos alunos, tendo em conta o tipo de homem e de sociedade que pretendemos desenvolver.

Antes de iniciarmos o ano letivo, enquanto Núcleo de Estágio, procurámos estabelecer os alicerces em que iríamos basear toda a nossa atuação no que concerne à PL, dessa forma desejávamos: privilegiar uma intervenção pedagógica que promovesse

uma formação holística dos alunos; valorizar e respeitar os diferentes modos e ritmos de pensar e de apreender (respeitar a individualidade); formar alunos com capacidade de autonomia, de aceitar as diferenças dos colegas, de apresentar espírito crítico e capaz de tomar decisões.

Da própria natureza da PL decorre um conjunto de problemas, que advém, por um lado, das múltiplas relações e inter-relações sociais e, por outro, da necessidade do professor conseguir desenvolver nos seus alunos os conhecimentos e competências definidas, que caberá ao mesmo resolver recorrendo aos conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Desta forma, podemos referir que a PL assume-se complexa e singular pois *“as situações da prática não são problemas [bem definidos] para serem resolvidos, mas sim situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação”* (Schön, 1991, p. 16). Tendo em conta esta singularidade de acontecimentos o professor deve atuar de forma muito particular e específica, isto é, de acordo com a situação e os intervenientes envolvidos, utilizando metodologias que permitam identificar o problema e intervir de forma a solucionar o problema.

A gestão do processo de ensino-aprendizagem acarretou, sem sombra de dúvidas, a maior fonte de aprendizagem assumindo-se como geradora das maiores transformações enquanto professores estagiários, pelas constantes solicitações que foram ocorrendo, bem como, nos alunos através do processo de ensino aprendizagem.

4.1 Gestão do processo ensino-aprendizagem

O professor será certamente, a par dos alunos, a variável mais importantes na gestão do processo de ensino-aprendizagem tendo em conta que este assume uma função singular na comunidade escolar. De acordo com Hargreaves (1994, p.9)

“Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos alunos”

Lopes (2002) acrescenta que a sua função primordial passa por ser facilitador da aprendizagem dos alunos.

Para que possamos apresentar frutos com as decisões que tomamos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, Bento (2003 p. 15) refere que:

“o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático metodológicos, planifica as indicações contidas no programa (respeitante às categorias didáticas - «objetivos», «conteúdos» e «método»), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos”.

Desta forma, é impensável imaginar que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de uma forma imprevisível, casualista, isto é, sem planeamento. Apesar do planeamento se apresentar como sendo um processo de extrema complexidade, pelo facto de exigir uma organização, sistematização, previsão, decisão entre outros aspetos, este indica-nos um caminho a seguir, contribuindo para a eficácia da nossa ação, enquanto agentes educativos, quer seja ao nível macro, quer seja ao nível micro.

É fundamental salientar que o planeamento do ensino está associado a um processo refletivo que deve estar presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em consideração as necessidades, potencialidades, ambições e motivações dos alunos, e ainda, os objetivos sugeridos pelo PNEF (Jacinto et al. 2001) e o programa da escola.

Freire (1997, citado por Bossle, 2002, p.1) menciona que *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”*, querendo isto dizer que este processo reflexivo permite maior controlo e organização do processo de ensino aprendizagem.

Numa fase inicial do estágio, mais propriamente na AI, deparamo-nos com a problemática da heterogeneidade dentro da turma. Numa lógica de encontrarmos as melhores estratégias para a resolução do problema, bem como de desenvolvimento pessoal, entendemos que deveríamos estudá-la. Foi desta forma que “nasceu” o tema da Ação Científico-Pedagógica Individual, que intitulou-se de “Heterogeneidade nas aulas de EF - Um problema ou um meio?”, que apresentaremos mais à frente, no capítulo 7 - Ações de Natureza Científico-Pedagógicas.

Assim, o professor deverá elaborar um planeamento que assegure uma coerência e progressividade dos conteúdos, isto é, garantir que as situações de aprendizagem estão ajustadas às necessidades e potencialidades dos alunos, e que ao mesmo tempo possua flexibilidade, permitindo a realização de reajustes, sempre que necessário, com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Durante o processo de ensino-aprendizagem realizamos diferentes tipos de planeamento, longo, médio e curto prazo, respetivamente: planeamento anual; planeamento das unidades didáticas; e o planeamento das aulas.

4.1.1 Planeamento anual

O PA funciona como um guião orientador do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor é o “guionista”, na lecionação das matérias ao longo do ano letivo, acautelando, sempre que necessário, a possibilidade de realizar alterações nos diversos domínios do planeamento, tendo em conta as necessidades manifestadas pelos alunos, quer ao nível das matérias, dos objetivos ou dos conteúdos.

Com o intuito de potenciar o processo pedagógico, que deve ser visto como uma parte integrante de um todo, torna-se imprescindível dota-lo de um conjunto de conhecimentos e instrumentos específicos e devidamente apropriados, com vista à facilitação e fomento da ação (Almada et al., 2008). Este processo não deve ser concebido sem antes identificarmos e compreendermos que tipo de intervenção necessita, mais concretamente, que tipo de instrumentos, estratégias e dinâmicas são necessárias para alcançar os objetivos pretendidos.

Assim, o processo pedagógico não deve suportar-se na

“[...] introdução de novos dados ou da melhoria dos já existentes, mas sim de dinâmicas que o geram e que só podem ser objetivas (com uma intencionalidade de atingir um objetivo específico e devidamente identificado) e eficientes se todo o processo pedagógico decorrer de uma forma estruturada e coerente”. (Almada et al, 2008, p. 38).

Para além de este instrumento fornecer uma perspetiva global das atividades a desenvolver, nas três diferentes etapas de aprendizagem, este deverá apresentar-se

flexível e mudável, pelo facto de, no decorrer do ano letivo, poder vir a ser necessário realizar alterações, ao que foi inicial programado, tendo em conta a evolução e necessidades que os alunos vão apresentando ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Com vista à aquisição de um maior conhecimento e coerência decidimos, antes de iniciar o ano letivo, e mesmo sem sabermos qual o ano de ensino que iríamos lecionar, encetar uma “investigação” sobre a escola no sítio da internet, onde podemos aceder a um conjunto de documentos, tais como o PEE, o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Regulamento Interno, pois como referem Soares e Antunes (2012) estes fatores podem influenciar a organização da disciplina de EF. Desta forma pudemos conhecer melhor a escola, estabelecer um ponto da situação de como estava organizada, e identificar as suas potencialidades.

Assim que fomos informados sobre o ano de escolaridade que iríamos lecionar, uma turma do 8º ano, procedemos à consulta dos documentos, mais concretamente: objetivos estabelecidos para o ensino básico; as competências gerais para o ensino básico; as linhas orientadoras do PNEF (Jacinto et al. 2001); o programa de EF definido pelo grupo; o PCT do ano anterior. Após esta consulta podemos fornecer uma estruturação e coerência na definição de alguns objetivos relativos à Prática Letiva.

Considerando as linhas orientadoras dos documentos anteriores, procedemos à criação de um esboço da organização das etapas de aprendizagem (anexo A), bem como, a definição dos objetivos e competências gerais, como é defendido pelo PNEF (Jacinto et al. 2001, p.31) tendo, igualmente, em consideração *“o calendário escolar (nomeadamente as interrupções lectivas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições climatéricas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola”*.

Posteriormente, procurámos delinear um processo de ensino e intervenção pedagógica que convergisse numa formação holística do aluno e, que contribuísse, simultaneamente, para o desenvolvimento de pessoas livres, autónomas, criativas, empreendedoras, cultas, responsáveis, dispendo de um quadro cívico de referência que as leve, sobretudo, a se interessarem e contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa, mais responsável e mais aberta.

No que concerne à definição das competências específicas (anexo B) tivemos em consideração, fundamentalmente, o tipo de Homem em que pretendíamos transformar os nossos alunos, as suas prioridades (dificuldades e potencialidades) de desenvolvimento, interpretadas no decorrer da AI, as competências específicas apresentadas para o respetivo ano escolar pelo PNEF (Jacinto et al. 2001), bem como os recursos materiais, espaciais e temporais que a turma detinha.

A escola, relativamente às instalações desportivas, adotou o sistema de rotação das instalações (*roulement*) como é sugerido pelo PNEF (Jacinto et al. 2001) fornecendo aos alunos a possibilidade de passar por todas as instalações durante um determinado tempo, garantindo assim uma suposta igualdade de oportunidades. Esta dinâmica e funcionamento potenciam a organização do ano letivo por etapas (Modelo de Ensino por Etapas de Aprendizagem), isto é, em intervalos de tempo mais reduzidos. Rosado (s.d) e o PNEF (Jacinto et al. 2001) referem que a utilização deste modelo de ensino por etapas facilita a aquisição, desenvolvimento e consolidação das aprendizagens ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Importa destacar que a utilização deste modelo proporciona ao processo de ensino-aprendizagem: a possibilidade de maior individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem, isto é alguns dos alunos podem estar numa matéria enquanto os restantes estão noutra matéria; o facto de podermos utilizar tendencialmente aulas politemáticas, com conteúdos transversais às várias matérias, que promovem maior aprendizagem e motivação nos alunos; possibilidade de uma distribuição temporal mais alargada e possibilitar, ainda, uma maior e melhor consolidação das aprendizagens (Rosado, s.d).

Neste PA também foram definidas um conjunto de estratégias pedagógicas de referência que poderiam ser implementadas, tais como, formação de grupos, estilos de ensino, feedbacks e avaliação/controlo. Mais à frente explanaremos algumas delas.

Assim sendo, o PA possuiu três etapas, com objetivos diferenciados, ao longo do ano letivo: 1^a- Avaliação Inicial; 2^a- Aquisição e Desenvolvimento de Aprendizagens; 3^a- Consolidação de Aprendizagens.

4.1.2 Caracterização das etapas de aprendizagem

De seguida apresentamos de uma forma resumida os procedimentos utilizados nas três etapas.

Durante a **1ª Etapa de Aprendizagem - AI** – realizamos o diagnóstico das aptidões e dificuldades manifestadas pelos alunos nos domínios cognitivo-metodológico, nas diversas matérias que compõem o currículo definido pelo grupo de EF, para o 8º ano, bem como, no domínio sócio-afetivo.

De forma a garantir a credibilidade de todo o processo, bem como, definir corretamente objetivos reais a serem alcançados pelos alunos, no decorrer do ano letivo, realizámos o diagnóstico utilizando um protocolo de AI (anexo C), onde definimos as situações de avaliação, com respetivos critérios e indicadores, considerando três níveis de aptidão, e procedimentos de avaliação. Este diagnóstico permitiu identificar o nível inicial da turma, agrupando-os, fundamentalmente, em três níveis.

A avaliação da Aptidão física foi concretizada recorrendo, como é indicado pelo PNEF (Jacinto et al. 2001), à bateria de teste do *Fitnessgram* – o teste do vaivém, o teste das extensões de braços, o teste senta e alcança e o teste dos abdominais - por ser um programa adaptado às idades dos alunos. O desempenho de cada aluno permitiu situá-lo, em cada um dos testes, numa das três zonas, onde na primeira o aluno “Necessita Melhorar”, a segunda identificando a “Zona Saudável” e a última “Acima da Zona Saudável”.

Para além de permitir a recolha de informação acerca das capacidades dos alunos, a AI, permitiu criar rotinas de aula, construir um clima de aula favorável à aprendizagem, rever e consolidar as aprendizagens anteriores. Sendo, também uma fase relevante, imediatamente após as férias prolongadas, no desenvolvimento da aptidão física dos alunos.

A metodologia utilizada, durante esta etapa, contribuiu para a recolher da informação fundamental no delineamento do plano anual da turma, na escolha e definição dos objetivos de aprendizagem ajustados as necessidades e possibilidades dos alunos, bem como, definição das estratégias pedagógicas que permitiriam potenciar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta os diferentes níveis e características.

Na **2ª Etapa de Aprendizagem - Aquisição e desenvolvimentos de aprendizagens** - iniciámos a leção das matérias e conteúdos selecionados. A seleção das matérias, das estratégias pedagógicas, da ordem cronológica de desenvolvimento dos objetivos, do volume, dos conteúdos, dos objetivos, das situações de aprendizagem, teve em consideração os seguintes critérios:

1. Objetivos a desenvolver nos alunos de acordo com as necessidades e possibilidades apresentadas na primeira etapa, AI;
2. Incidir primeiramente, se possível, nas matérias onde os alunos apresentam maiores lacunas;
3. Fornecer maior volume às matérias que os alunos apresentem maiores dificuldades;
4. A influência que as condições climatéricas terão na leção das matérias em determinadas instalações desportivas (descobertas);
5. Características apresentadas pelas instalações desportivas, conforme o sistema de rotação;
6. Composição curricular definida pelo grupo de EF da Escola;
7. O calendário escolar (os períodos letivos e as interrupções de aulas).

Entendemos que as matérias de ensino não devem ser encaradas como um fim em si mesmo, mas sim como um meio, pois cada uma delas solicita ao aluno diferentes tipos de comportamentos, através de variáveis e objetivos distintos (Lopes, 2012). Assim, e tendo em linha de conta os critérios apresentados anteriormente, e com o objetivo de proporcionar uma formação eclética, foram selecionadas as seguintes matérias de ensino: Futebol, Madeirabol, Voleibol, Andebol, Basquetebol, Corfebol, Râguebi, Escalada, Badmington, Ténis de Mesa, Ginástica de solo e aparelhos, Dança, Desportos de Combate e Atletismo.

A ordem de leção das matérias foi determinada, essencialmente, pelas dificuldades demonstradas pelos alunos, em determinadas matérias, e em parte pelo sistema de rotação das instalações.

Enquanto na **3ª etapa - Consolidação das aprendizagens**, os alunos tiveram a possibilidade de consolidar, aplicar e rever as aprendizagens, e ainda, aprender novas habilidades.

É necessário ressaltar que a 2ª e 3ª podem ocorrer simultaneamente, isto é, podemos estar a desenvolver uma habilidade da (2ª etapa) matéria de ténis de mesa e ao mesmo tempo a consolidar uma habilidade da matéria de ginástica (3ª etapa), por exemplo.

4.1.3 Unidades didáticas

A UD é definida por Rosado (s.d., p.1) como:

“(...) um conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didática. Essas unidades podem ter extensões variáveis. Na realidade, uma lição pode cumprir uma só função didática (ex.: aula de revisões) ou diversas funções didáticas (situação muito frequente sendo, muitas vezes, também, uma delas, dominante). Diversas aulas com a mesma função didática (ex.: aulas de avaliação sumativa) correspondem a uma unidade didática. Repare-se que uma unidade didática não deixa de ser uma unidade de ensino; é uma unidade de ensino que agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativamente às funções didáticas”.

De acordo com Pais (2012), a designação de UD remete para um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que fornece uma organização à prática docente visando a consecução dos objetivos definidos na mesma.

Por sua vez, o PNEF (Jacinto et al. 2001) menciona que a UD é um conjunto de aulas que apresentam objetivos e uma estrutura organizativa idêntica, operacionalizados de uma forma progressiva.

No que se refere ao planeamento da UD, Bento (1998) refere que esta deve antecipar os objetivos a atingir, a preparação e estruturação didáticas da matéria, a função e tarefas didáticas das diferentes aulas e matérias de ensino. Este planeamento deve centrar-se, predominantemente, sobre o estreitamento entre as necessidades e características dos alunos com os objetivos definidos no programa da disciplina, deixando de ser apenas uma mera distribuição de matérias ao longo de um capital de tempo (Bento, 2003).

Na elaboração de uma UD o professor deverá atender, segundo Januário (1984), a um conjunto de cinco etapas, nomeadamente: a formulação de objetivos comportamentais terminais, a estruturação de conteúdos, a mobilização e disposição dos recursos, a avaliação e a estratégia geral.

Por tudo o que foi anteriormente exposto acreditamos que a UD deve ser vista como uma ferramenta pedagógica construída com o propósito de orientar, da melhor forma possível, o processo de ensino-aprendizagem. A seleção das matérias a abordar, bem como os seus conteúdos, deverão ser definidos de acordo com as capacidades demonstradas pelos alunos na AI. Desta forma, a definição dos objetivos a atingir em cada uma das matérias deve procurar ir ao encontro das necessidades e potencialidades apresentadas pelos alunos, garantindo sempre uma lógica progressiva de aquisição desses objetivos, isto é, do menos complexo para o mais complexo.

Uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível superior no que se refere ao seu planeamento e preparação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a construção das UD tiveram por objetivo definir as linhas orientadoras fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, com vista, à uma melhor apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, à sua exercitação e aplicação, ao aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos, bem como potenciar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento dos alunos, adquiridos através da AI, permite ao professor, enquanto agente educativo, determinar a extensão e sequência dos conteúdos adequado às características, capacidades, necessidades e especificidades de cada aluno.

As diversas conceções de UD com que nos fomos deparando, na literatura da especialidade (Vickers,1990; Rosado, 1999; Lorenzi, Tavares e Junior, 2011; Pais, 2012) revelam algumas características comuns. Dessa forma, e tendo em conta o nosso percurso académico, optámos por utilizar um modelo de estruturação do conhecimento de Vickers (1990) que possui três fases: 1. Análise: da modalidade desportiva, do envolvimento e dos alunos; 2. Decisões: determinar a extensão e sequência da matéria, definir objetivos, configuração da avaliação e criação das situações de ensino-aprendizagem; 3. Aplicações: plano da unidade temática e plano de aula. Assim procedemos a elaboração da primeira UD de acordo a metodologia apresentada

anteriormente o que nos obrigou a despende um enorme capital de tempo verificando, posteriormente, no balanço que realizamos que esta revelava-se pouco funcional, apresentando informação desnecessária, por exemplo, antes de iniciarmos o ano letivo realizamos a caracterização dos recursos espaciais, matérias e humanos pelo que, no nosso entender esta “só” servia para carregar a UD. Por esta razão a estrutura da UD foi sofrendo alterações ao longo de todo o processo de construção das UD’s, pois esta deveria revelar-se funcional, simples e de fácil interpretação, de forma a contribuir para o alcançar das competências definidas para o desenvolvimento do aluno, bem como, da rentabilização do processo pedagógico.

Para a evolução da estrutura da UD contribuíram muito as constantes trocas e partilhas de ideias e vivências com o nosso colega, mas ainda mais importante com os nossos professores orientadores, pela vasta experiência profissional.

Tendo em conta que os alunos são o foco central de todo o processo de ensino-aprendizagem as UD’s foram construídas tendo por base as transformações que pretendíamos operar nos nossos alunos, pelo que as matérias de ensino apresentam-se apenas como um meio para tal e nunca como um fim em si mesmo. Assim, as UD possuíam uma dinâmica e funcionalidade que contemplava diversas matérias de ensino concretizadas em aulas politemáticas, sendo que as mesmas eram repetidas ao longo do ano letivo, de acordo com o PA e a evolução dos alunos. Desta forma, foi possível criar uma dinâmica de aula em que os alunos alternavam de matéria de ensino, com as devidas intencionalidades estrategicamente empregues, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico e motivador, contribuindo, igualmente, para uma melhor apropriação/retenção de uma determinada competência por parte do aluno, como refere Godinho (2002).

Apesar destas UD’s politemáticas terem colocado um conjunto de dificuldades, muito devido à quantidade e complexidade de informação a tratar, estas revelaram muito desafiadoras e ricas para o nosso processo de crescimento profissional. Consultar o exemplar da última UD nos anexos (anexo D).

4.1.4 Planos de aula

“ [...]a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”

Bento (1998, p. 67)

De acordo com outro autor, Batalha (2004, p.69), *“a sessão ou plano de aula representa o ponto de equilíbrio entre a planificação por vezes um pouco teórica e a realidade propriamente da aula”*.

Seguindo esta linha de raciocínio, o PdA assume-se como um instrumento de nível mais básico do planeamento que orienta a intervenção pedagógica do professor, devendo este contemplar, de uma forma detalhada, as decisões tomadas, ou seja, a organização das situações de aprendizagem, estratégias e metodologias de ensino devidamente ajustadas às necessidades dos alunos e aos objetivos definidos na UD correspondente, com o intuito de, dessa forma, contribuir para a transformação do aluno.

Tendo em conta os comportamentos solicitados ao longo da nossa formação académica sabíamos que mesmo existindo diversas formas de elaborar um plano de aula, apresentadas por alguns autores de referência como Siedentop (1983) e Aranha (2004), este deve ser acima de tudo funcional, flexível e coerente de forma a tornar a intervenção pedagógica mais eficaz.

Assim sendo, antes de iniciarmos o ano letivo elaboramos o nosso modelo-base de PdA estruturando-o com base nas competências já adquiridas ao longo do nosso percurso académico. Durante a sua conceção tentamos antecipar os aspetos que seriam fundamentais e cruciais durante a lecionação das aulas, pois sabemos que não é apenas a intervenção pedagógica do professor que influencia o comportamento dos alunos, mas também as decisões que toma previamente (decisões de pré-impacto).

Posto isto, o PdA assentou numa disposição tripartida que passamos a explicar, de seguida:

1. **Primeira parte do instrumento (cabeçalho)** - constava as informações referentes: ao contexto de trabalho; aos recursos necessários (espaciais, temporais e materiais);

ao sumário; aos conteúdos a abordar; aos objetivos mediatos - segundo Almada et. al (2008, p. 211), são “aqueles que resultam das transformações que resultam da adaptação do desportista às contingências a que é sujeito na prática desportiva [...]”); e as observações.

- 2. Segunda parte do instrumento** – constava as informações referentes: 1) número do exercício; 2) objetivos imediatos - definiam o resultado pretendido com o exercício, que segundo Almada *et al.* (2008) são “aqueles que resultam do próprio desporto e que têm como consequência o resultado, geram a motivação, são de facto não só o grande produtor, mas também os causadores do processo desportivo, [...]”; 3) descrição do exercício – apresentava, de uma forma resumida, o funcionamento do exercício, bem como, a diferenciação das aprendizagens consoante os níveis de proficiência dos alunos; 4) Comportamentos solicitados – determinavam os comportamentos que procuramos despoletar no aluno através da coordenação de um conjunto de variáveis e fatores em jogo. A avaliação formativa era realizada tendo por base estes comportamentos; 5) Organização da turma – estabelecia a dinâmica de execução e disposição dos alunos no espaço da aula (representação gráfica); 6) Tempo do exercício/acumulado;
- 3. Terceira parte do instrumento** – constituição dos grupos - projeção dos grupos consoante a intencionalidade pedagógica.

A elaboração dos PdA foi uma das ações em que se despendeu maior capital de tempo e atenção, pois pretendíamos criar aulas em que os alunos fossem confrontados com situações ajustadas aos seus diferentes níveis de proficiência, de uma forma estruturada e coerente. À medida que fomos avançando no processo da PL as nossas competências de planeamento foram evoluindo como seria de esperar.

O nosso modelo de PdA (anexo E) não sofreu grandes alterações pelo simples fato deste ser, no nosso entender, funcional, suficientemente simples, fácil e de rápida interpretação, o que contribuía para uma rápida assimilação da dinâmica do exercício. No futuro continuaremos a utilizar o mesmo.

No que concerne à metodologia de elaboração do PdA esta passava por, primeiramente, consultar a UD com o intuito de identificarmos os objetivos definidos, as matérias e os respetivos conteúdos programáticos previstos para a aula para, posteriormente, elaborar o PdA de acordo com as informações que deveriam constar na

segunda e terceira parte do mesmo. Concluído o PdA, este era enviado para a orientadora da escola com o propósito ser analisado e receber informação de retorno sobre aspetos que deveriam ser melhorados, se necessário. Por fim, após lecionarmos a aula realizávamos uma reflexão crítica sobre a aula do ponto de vista pedagógico-didático, tendo em conta a relação entre o planeamento e a realização.

De referir que é de extrema importância o professor fazer-se munir de um PdA alternativo, devido as especificidades das aulas de EF, especialmente quando estas são lecionadas em espaços exteriores. No nosso caso concreto este plano alternativo foi crucial em alguns momentos evitando que andássemos a desenvolver situações de aprendizagem em “cima do joelho”. Com isto não estamos a referir que as situações de aprendizagem não devam ser reajustadas no momento, pelo professor, tendo em conta a avaliação que realiza dos alunos, ou até mesmo a criação de situações novas de aprendizagem, mas que um planeamento antecipado pode providenciar maiores proveitos para os alunos.

Admitindo que esta fase do processo de ensino-aprendizagem é deveras complexo o professor deve adotar uma postura pró-ativa e dinâmica. A título de exemplo, o professor pode e deve tentar identificar e perceber quais serão os possíveis problemas que poderão surgir em determinada situação de aprendizagem e, dessa forma, encontrar uma solução para a sua resolução, na eventualidade de ocorrer no decurso da aula. Desta forma, o professor irá potenciar a sua ação, o empenhamento motor e aprendizagem dos alunos no contexto da aula.

4.1.5 Intervenção pedagógica

“Todo o problema pedagógico consiste em encontrar um procedimento adequado para conduzir o aluno no seu processo de formação”

Batalha (2004, p.123)

O processo de intervenção pedagógica começou a ser preparado antes do início do ano letivo e por essa altura foram diversos os sentimentos, sensações e preocupações que tomaram conta de nós.

Tendo em conta que queríamos dar o nosso melhor quando entrássemos na sala de aula começámos a pensar sobre qual seria a melhor forma de intervir junto dos nossos alunos. No decorrer deste processo reflexivo surgiram diversas dúvidas, nomeadamente: “*qual seria a melhor forma de intervir juntos dos alunos?*”; “*Será que existe uma forma mais eficaz de intervir?*”. Sabíamos de antemão que não existem “receitas”, isto é, uma forma de intervenção que nos garanta ter sucesso junto dos nossos alunos, mas sabíamos que possuir uma metodologia de atuação que nos permitisse identificar e compreender o fenómeno, facilitaria a nossa intervenção pedagógica.

O professor pode basear a sua ação ao nível da intencionalidade, da imprevisibilidade e da eficácia em metodologias diferenciadas. Assim sendo, toda a nossa atuação assentou numa metodologia de intervenção baseada em seis pontos operacionais (Almada et al, 2008) enumerados de seguida:

1. Perceber os fenómenos;
2. Saber como atuar sobre esses fenómenos;
3. Definir os meios disponíveis;
4. Montar estratégias de atuação;
5. Desenvolver as estratégias consideradas mais adaptadas;
6. Controlar a evolução da aplicação destas estratégias.

Os três primeiros pontos permitem inventariar os recursos existentes e quais aqueles que interessa ir buscar para definir o que temos / o que gostaríamos de ter / o que vamos conseguir obter. Estes pontos haviam sido realizados pelo que nesta fase a nossa preocupação centrava-se fundamentalmente na definição das estratégias a utilizar. Possuindo uma análise dos três primeiros pontos era necessário montar as estratégias de atuação, baseado numa investigação na literatura da especialidade sobre as diversas formas de intervir, quer em termos pedagógicos quer em termos didáticos, mais ajustadas aos objetivos de desenvolvimento definidos antecipadamente.

O último passo desta metodologia é muito importante, pois apesar do professor entender que as estratégias utilizadas estão ajustadas às necessidades dos alunos, este deve realizar uma avaliação e controlo da evolução das estratégias empregues com o propósito de aferir o efeito que estas apresentam nos alunos. Desta forma, podemos

identificar e compreender se era necessário modificar algum aspeto, na dinâmica ou funcionamento das mesmas.

De acordo com Lopes (2010) o professor deve ter em linha de conta que a sua intervenção, no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se como peça decisiva no estabelecimento do clima na sala de aula. Assim, se o professor apresentar-se mal disposto e criticar constantemente os seus alunos, o clima da aula não será favorável para a aprendizagem. Assim sendo e com o aproximar do primeiro contato com os alunos, na primeira aula, outras questões foram surgindo: *“de que forma deveremos abordar os alunos?”*; *“deverei apresentar uma postura autoritária ou mais permissiva?”*; *“será que o facto de os alunos saberem que somos professores estagiários vai alterar os seus comportamentos”*.

Desta forma, definimos desde logo um conjunto de estratégias que deveriam ser implementadas com o objetivo predominante de potenciar o tempo de aprendizagem dos alunos.

- 1) Não permitir que os alunos, em algum momento, desrespeitem as regras de funcionamento da turma ou evidenciem algum comportamento insolente com o professor ou colegas, chamando a atenção de imediato. Neste sentido é importante definir claramente, numa fase inicial do ano, quais as regras a respeitar e as consequências de um possível incumprimento;
- 2) Solicitar aos alunos para se juntarem perto do professor, quando forem transmitidas instruções ou debatidas ideias, sem interromper o discurso;
- 3) Ser conciso e objetivo nas instruções prévias aos exercícios;
- 4) Utilizar uma linguagem e conceitos adequados ao nível de aprendizagem dos alunos;
- 5) Quando houver competição entre equipas, elaborar equipas equilibradas dando primazia ao critério do nível de aprendizagem. Por outras palavras, potenciar a gestão da heterogeneidade da turma;
- 6) Quando for solicitado algum exercício, não perder muito tempo até ao seu início;
- 7) Encadear situações de aprendizagem sem atrasos;
- 8) Gerir da forma mais rápida possível as interrupções menores;

- 9) Utilizar de forma mais recorrente a técnica de *placheck* (“varrer com o olhar”);
- 10) Nunca se colocar de costas para os alunos;
- 11) Na formação de grupos de trabalho evitar a inclusão de muitos alunos com potencial para desencadear comportamentos desviantes no mesmo grupo, optando-se por uma dispersão dos alunos em questão;
- 12) Quando se solicitar aos alunos para trabalharem a pares, separar os pares que evidenciem pouco empenho, caso estejam juntos;

Foi com base nas estratégias acima enumeradas que iniciamos a nossa intervenção pedagógica, procurando estabelecer um ambiente positivo e motivador no seio da turma.

Numa fase inicial focamo-nos em garantir um clima positivo na aula, ignorando alguns comportamentos inadequados apresentados pelos alunos como defende Rosado (1998, s.p.):

“(...) sempre que um comportamento inapropriado é detectado, mas não é de grande gravidade, deve ser ignorado, reduzindo, assim, a taxa de interações negativas que podem destruir o clima relacional pela reacção constante a pequenos comportamentos inapropriados. Na realidade, pequenas reprimendas constantes não são um método útil de manutenção de comportamentos apropriados; o seu uso constante faz-lhes perder eficácia, banalizando-se e perdendo efeito dissuasor.”

Esta situação levou a que os alunos começassem a repetir esses comportamentos inadequados, pensando, porventura, que o professor não estava a deteta-los. Dessa forma foi necessário recorrer, inicialmente, à estratégia de elevar o tom de voz e chamar o aluno a atenção, referindo que o comportamento apresentado não era o mais adequando. Esta estratégia não surtia grandes efeitos nos alunos pois estes voltavam a apresentar o mesmo comportamento nas aulas seguintes.

Tendo em conta que estes episódios começaram a ocorrer com alguma frequência decidiu-se tomar medidas, desta forma, definimos um conjunto de regras que prevenissem estes episódios. A título de exemplo, apresentamos uma das regras que foi

introduzida, ao som do apito os alunos deveriam parar imediatamente de realizar a tarefa e prestar atenção à instrução ou feedback que o professor pretendia transmitir. Os alunos passaram a cumprir com a regra de parar ao som do apito, mas alguns alunos continuavam com as conversas paralelas, pelo que foi necessário começar a “punir” os alunos. A estratégia de “punir” os alunos que apresentavam comportamentos desviantes e perturbadores para o bom funcionamento da aula revelou-se importante e eficaz para que os alunos passassem a cumprir com as regras de uma forma satisfatória.

De acordo com Rosado (1998) um professor não necessita de competências pedagógicas extraordinárias para obter um maior controlo da turma, mas sim de uma capacidade de adotar técnicas e estratégias pedagógicas adequadas à turma. O mesmo autor refere ainda que um dos primeiros procedimentos didáticos a ser utilizado pelo professor, na sua prática pedagógica, deve ser a explicitação das regras de conduta.

De entre a grande variedade de estratégias instrucionais que utilizámos no decorrer da intervenção pedagógica destacamos três, a exposição, a demonstração e o questionamento, pelo carácter estruturante e transversal que apresentam.

Ao longo deste processo, a forma de exposição foi sofrendo alterações, finalizando num conjunto de critérios que passamos a considerar antes de transmitirmos a informação, sendo eles: 1. apresentar apenas a informação relevante, referida aos objetivos; 2. apresentar a informação de forma clara e fluida, utilizando termos que os alunos entendam e num ritmo que os alunos sejam capazes de acompanhar; 3. a duração não deve ser muito longa, devendo estar prevista no planeamento da aula, ocorrendo nos momentos de repouso, transição ou final da aula; 4. a disposição dos alunos e do professor deve estar contemplado no plano de aula; 5. Para evitar situações de confusão e alarido os alunos que queiram questionar devem levantar o braço e só devem fazer a questão quando o professor der autorização.

Na maioria das vezes a exposição era acompanhada pela demonstração na medida em que esta união possibilitava ao aluno vislumbrar a tarefa que teria que fazer. Esta estratégia revelou-se muito importante no decorrer da intervenção pedagógica pelo facto de auxiliar alguns alunos que possuíam dificuldade em conceber uma imagem mental através da informação verbal. Esta demonstração por vezes era realizada por nós e noutras pelos alunos, sendo que em algumas demonstrações pretendíamos apresentar o

que queríamos solicitar enquanto noutras pretendíamos apontar os erros que os alunos estavam a cometer de forma a possibilitar que estes tivessem uma perceção da sua realização motora.

A demonstração nem sempre era dirigida à totalidade da turma, isto é, por vezes durante a execução de uma determinada tarefa entendíamos que deveríamos fornecer informações relevantes a um aluno ou a um conjunto de alunos, sendo o professor ou outro aluno o “modelo”. Através desta estratégia podemos verificar que os alunos conseguem, mais facilmente, perceber o que é solicitado em determinadas tarefas. Na matéria de Ginástica os alunos não conseguem visualizar o seu nível de execução, em determinada tarefa, pelo que utilizámos com grande predominância a demonstração.

De acordo com Harvey e Goudvis (2000, citado por Rosado e Mesquita, 2011) o questionamento é a chave para a compreensão. O questionamento foi outra das estratégias que utilizamos e que permitiu aferir do grau de compreensão dos alunos após, por exemplo, um período de fornecimento de informação, apresentar uma nova matéria, apresentar uma nova tarefa motora, demonstração, etc.

O questionamento não foi utilizado apenas nas situações de exposição. Muitas das tarefas apresentadas aos alunos apresentavam níveis de incerteza, variabilidade contextual pelo que durante a execução das tarefas motoras fornecíamos o feedback interrogativo, por exemplo, *“por que razão executavam de determinada forma?”*, *“o que achas que não está bem no teu rolamento a retaguarda?”*, etc. A utilização do feedback interrogativo, de acordo com Rosado e Mesquita (2001, p.102)

“pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções (interoceptivas, propriocetivas e fornecidas pelo professor) permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal”

Desta forma entendemos que esta estratégia contribui para o desenvolvimento das capacidades de reflexão sobre o seu desempenho. Utilizámos esta estratégia, ainda, como um instrumento de avaliação dos alunos e regulação do processo de ensino-aprendizagem.

As situações de aprendizagem criadas, ao longo deste processo de intervenção, com vista ao desenvolvimento das competências delineadas, tiveram em linha de conta um conjunto de preocupações que deveriam ser asseguradas: garantir um tempo adequado de exercitação a um nível apropriado; garantir que todos os alunos trabalhem no limite das suas capacidades; garantir que todos os alunos possam ter sucesso; exigir que os alunos descubram a melhor forma de execução; garantir um clima favorável à aprendizagem.

Tendo em conta que entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para a (trans)formação do aluno não poderíamos ignorar a heterogeneidade existente na turma. A diferenciação pedagógica, que pode ser definida como um conjunto de *“esforços dos professores de modo a responder a todos os alunos na sala de aula”* (Tomlinson, 2000, p.2), poderá ser uma das melhores estratégias de intervenção. O professor, para garantir o acolhimento e desenvolvimento de diferentes tipos de alunos, no seio da turma, deverá apresentar estratégias que garantam a sua integração e diferenciação de acordo com as especificidades manifestadas pelos mesmos (Mesquita e Rosado, 2004, citado por Rosado e Ferreira, 2011). Para garantir a diferenciação pedagógica tivemos que, por vezes, adaptar e/ou modificar as situações de aprendizagem com o intuito de estarem ajustadas às necessidades e ritmos de desenvolvimento de cada aluno.

Continuando nesta linha de pensamento, sabíamos que as relações que os alunos estabelecem nas aulas podem influenciar, significativamente, as suas aprendizagens. Assim sendo, a formação de grupos foi utilizada como uma das estratégias que garantiam um ambiente favorável à aprendizagem e à diferenciação pedagógica pois, de acordo com o PNEF (Jacinto et al. 2001, p.24) esta assume-se como *“um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (...) devem ser considerados processos convenientes (...) como etapa necessária à formação geral de cada aluno”*.

A formação de grupos foi efetivada de diferentes formas e feitios, isto é, os grupos poderiam ser constituído por 2, 3, 4... alunos, podia ser definido pelo professor, antecipadamente, ou pelos alunos, na aula, podendo variar de acordo com a matéria a abordar. É importante destacar que pretendíamos que formação dos grupos concorresse para o alcançar dos objetivos definidos para a situação de aprendizagem. Assim sendo,

ao longo do ano letivo, optamos por criar grupos homogéneos e heterogéneos sempre com o propósito de potenciar a aprendizagem dos alunos. Tentamos evitar, ao longo do processo pedagógico, que os alunos realizassem as situações de aprendizagem sempre com os mesmos pares ou grupos, durante um capital de tempo muito longo, pois acreditamos que a interação com outros colegas é importante para o desenvolvimento dos alunos.

Numa fase inicial do ano letivo, após a AI, recorreremos maioritariamente à formação de grupos homogéneos para garantir um ambiente relacional ótimo e potenciador de aprendizagens. Numa fase posterior à AI formamos grupos heterogéneos pelos inúmeros benefícios que os alunos poderiam retirar da interação com alunos com diferentes níveis de proficiência, que serão apresentados no capítulo 7 – Atividade Científico-Pedagógico Individual.

No decorrer da prática pedagógica utilizámos diversos modelos de ensino. No ensino dos Jogos Desportivos Coletivos recorreremos, por exemplo, ao modelo TGfU onde a aprendizagem ocorre através de situações de jogo reduzido, como o 1x1 ou 2x2. Desta forma, as situações problemas permitiam um melhor entendimento do jogo, exigindo uma resolução de dimensão tática-técnica e possibilitando uma melhoria das competências dos alunos em jogo. Segundo Garganta (1998) os jogos reduzidos apresentam uma maior riqueza comparativamente ao jogo formal, possuindo as diversas características fundamentais dos Jogos Desportivos Coletivos, como a oposição, a finalização, a atividade lúdica e os saberes sobre o jogo, que permitem aos alunos a assimilação das regras de ação, dos princípios de ocupação de espaços, da comunicação com os colegas e da contracomunicação com os adversários. Assim, os alunos executavam com maior frequência as ações tático-técnicas para resolver os problemas impostos pelo contexto. Pinheiro (2006) reforça ainda a importância dos jogos reduzidos pelo facto destes diminuírem a quantidade de informação que os alunos têm para perceber e tratar, relativamente à movimentação dos colegas/adversários.

Tal como a formação de grupos, os estilos de ensino constituem-se um meio pedagógico potenciador de aprendizagens, sendo a sua escolha realizada de acordo com a interpretação pessoal que o professor possui das estratégias de ensino.

O espectro dos estilos de ensino, apresentado por Mosston (1984, citado por Lopes, 2010) é constituído por onze estilos: (A) comando, (B) tarefa, (C) recíproco, (D) auto-avaliação, (E) inclusivo, (F) descoberta guiada, (G) descoberta convergente, (H) produção divergente, (I) programa individual, (J) iniciativa do aluno e (K) auto-ensino. Sendo de salientar que o grupo de estilos do A ao E promovem a reprodução do conhecimento, enquanto o grupo de estilos do F ao K promovem a produção de novos conhecimentos.

No decorrer da prática pedagógica utilizámos diferentes estilos de ensino de acordo com os comportamentos que pretendíamos solicitar nos alunos, como é possível verificar no quadro que se segue.

Quadro 2 - Estilos de ensino utilizados nas matérias de ensino lecionadas.

Estilos de ensino predominantemente adotados	Matérias de ensino lecionadas
Tarefa Descoberta Guiada Divergente	Jogos Desportivos Coletivos: Futebol; Andebol; Basquetebol; Voleibol; Madeirabol; Râguebi
Tarefa Recíproco Descoberta Guiada	Desportos de Combate
Comando Tarefa Inclusivo Recíproco Autoavaliação	Ginástica
Comando Tarefa Inclusivo	Atletismo
Tarefa Inclusivo Recíproco	Ténis-de-Mesa
Comando Tarefa Inclusivo Recíproco Divergente	Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança

A teoria de relacionamento entre professor e aluno, desenvolvida por Mosston, defende que os estilos de ensino não se contrapõem, pelo contrário, complementam-se (Gozzi e Ruete, 2006). A seleção de um estilo de ensino prendia-se, predominantemente, com o conjunto de comportamentos que pretendíamos solicitar no aluno, sendo importante salientar que na mesma situação de aprendizagem podíamos recorrer a diferentes estilos de ensino. Com isto, pretendíamos potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o processo de intervenção pedagógica revelou-se extremamente complexo, desafiador e motivador. Ao longo do mesmo denotamos uma evolução na nossa intervenção pedagógica, a todos os níveis, que se deve às experiências pedagógicas ocorridas ao longo do ano letivo, das reuniões realizadas com o propósito de identificarmos os aspetos menos positivos e positivos da nossa atuação, bem como, da orientação sistemática e estruturada fornecida pelos professores orientadores.

4.2 Avaliação

“Quem não sabe olhar não pode corrigir e melhorar as execuções do movimento”

(Kurt Meinel, 1971, citado por Sarmiento, 2004, p.174)

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, a avaliação constitui-se como uma componente integradora e reguladora da prática educativa pelo facto de permitir a recolha sistemática de informação e de, após serem analisadas, contribuírem para as tomadas de decisões, ajustadas às necessidades dos alunos.

Para Hadji (1994, citado por Pacheco, 1998, p.2) *“a avaliação pressupõe, deste modo, a existência de diversos jogos com lógicas diferentes: de ajuda à aprendizagem na turma; de intercâmbio conflitual no diálogo social entre professor/aluno/encarregado de educação; de orientação na articulação escola/sociedade”*.

A avaliação, segundo Cardinet (1993, citado por Rosado e Silva, 1999), constitui-se como um processo de verificação de objetivos, onde a prestação escolar dos

alunos é equiparada a um modelo referencial utilizado pelo professor. Este processo possui como principal foco o atingir de uma maior eficácia através da observação e interpretação da prestação dos alunos.

De acordo com Januário (1984) o processo de avaliação no contexto pedagógico possui diversas funções, sendo conotado fundamentalmente como uma forma de classificar o aluno, quando é necessário vislumbra-lo como um aglomerado de ações de controlo sobre o processo de ensino de EF que possibilita a averiguação das evoluções das aprendizagens apresentadas pelos alunos, bem como, da nossa própria intervenção pedagógica. Desta forma, a avaliação deve ser contemplada em todo o processo pedagógico com o propósito de garantir uma articulação e coerência ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos então referir que *“a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”* (Peralta, 2002, p.27).

4.2.1 Avaliação inicial

O processo de avaliação iniciou-se com a AI, 1ª etapa do Plano Anual da Turma, que de acordo com o PNEF (2001, p.22) consiste num

“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 alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário”.

Assim, a AI deve ser conjeturada como o ponto zero, isto é, o ponto de partida do trabalho do professor. Será nesta etapa que o processo de organização e orientação curricular começa a ganhar forma e onde o professor identifica as necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos em determinadas matérias (Gonçalves, Albuquerque e Aranha, 2010).

Durante o processo de AI é fundamental que o professor oriente a sua intervenção pedagógica baseada num protocolo de AI. Assim é possível garantir a credibilidade de todo o processo, bem como, definir corretamente objetivos reais que deverão ser alcançados pelos alunos, no decorrer do ano letivo. De acordo com o PNEF (Jacinto et al. 2001, p.22) este protocolo deve definir *“as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados, deverão considerar os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos”*.

Na elaboração do protocolo realizámos uma análise custo-benefício que nos levou a optar por dar maior importância ao *“pormaior”* em detrimento do *“pormenor”*. Esta decisão foi tomada pelo facto de pretendermos identificar os níveis de proficiência em que a maioria dos alunos se encontrava, não nos preocupando muito com as análises quantitativas que nos poderiam conduzir a uma avaliação com pouca objetividade. Atendendo a uma série de questões, como o tempo disponível para realizar cada ação no âmbito da AI, criou-se um instrumento objetivo. Para estabelecer os critérios de observação atendeu-se aos aspetos que se considera ser os pontos nucleares de cada matéria de ensino e com base nas competências definidas pelo PNEF (Jacinto et al. 2001) para o 8º ano de escolaridade.

As grelhas de observação (anexo F) foram elaboradas através da técnica de escala de apreciação que variava entre os valores *“Não Satisfaz”*, *“Satisfaz”* e *“Satisfaz Bem”*, sendo que a apresentação adequada de comportamentos por parte do aluno ao problema apresentado representaria um *“Satisfaz Bem”*. No entanto nas matérias dos JDC optamos por utilizar os quatro níveis de jogo de Garganta (2001). A observação do desempenho dos alunos foi realizada nas situações-problema das matérias designadas, situações que foram planeadas de acordo com o nosso objetivo final a ser atingido pelos alunos em cada uma das matérias de ensino no final do ano letivo.

As aulas que elaboramos durante esta etapa tiveram sempre como principal objetivo aferir os níveis dos alunos nas diversas matérias mas também garantir situações onde os alunos já estariam a aprender. Desta forma, criámos aulas idênticas às que iriam decorrer ao longo do ano letivo, apresentando mais do que uma matéria de ensino (aulas polimáticas). Algumas das situações-problema foram apresentados em mais do que

uma aula, com o intuito de observar os alunos mais do que uma vez, e assim, identificar os diversos níveis de proficiência e os diversos ritmos de aprendizagem existentes na turma.

A AI encontrava-se articulada com todo o processo de desenvolvimento curricular sendo constituída pelas cinco primeiras semanas do ano letivo. Sendo importante ressaltar que a avaliação diagnóstica não ocorreu apenas num momento temporal pré-definido, mas sim sempre que o professor entendeu necessário e, ou, sempre que queria introduzir uma nova aprendizagem.

No contexto desportivo a AI prende-se maioritariamente com a avaliação das capacidades dos desportistas enquanto no contexto escolar esta AI não se prende apenas com as capacidades dos alunos, mas também com questões relativas às características pessoais de cada aluno, assim como com questões relacionadas as ligações e relações que existem entre os elementos da turma. Neste âmbito, este momento de AI da turma, permitiu-nos responder a questões como “*Quais são os líderes?*”, “*Quais os alunos que apresentam comportados de indisciplina?*”, “*Existem grupos?*”, “*Existem alunos excluídos? Se sim, quem são? E porquê?*”.

Este processo, AI, decorreu num período de tempo de cinco semanas pelo que foi necessário selecionar algumas das matérias da composição curricular, definido pelo grupo de EF. A seleção das matérias a avaliar teve em linha de conta, dois critérios, o tempo disponível para efetuar a AI e os comportamentos que as matérias solicitam aos alunos. Desta forma, selecionamos as seguintes matérias: Atletismo, o Andebol, o Badmington, o Basquetebol, a Dança, os Desportos de Combate, o Futebol, a Ginástica de solo e aparelhos, o Madeirabol, o Ténis de Mesa e o Voleibol. As matérias não lecionadas foram avaliadas, de uma forma indireta pelo professor, através das matérias que solicitam comportamentos semelhantes, por exemplo, o Corfebol foi avaliado através das matérias dos Desportos Coletivos.

Já a avaliação da Aptidão Física foi concretizada recorrendo, como é indicado pelo PNEF (Jacinto et al. 2001), à bateria de teste do Fitnessgram – o teste do vaivém, o teste das extensões de braços, o teste senta e alcança e o teste dos abdominais-, por ser um programa adaptado às idades dos alunos. O desempenho dos alunos permitiu situá-los, em cada um dos testes, numa das três zonas, onde na primeira o aluno “Necessita

Melhorar”, a segunda identificando a “Zona Saudável” e a última “Acima da Zona Saudável”. Estes dados foram fornecidos aos responsáveis do Projeto Escola Saudável para que conjuntamente com outros testes efetuados, por estes, permitissem realizar o despiste dos indicadores de saúde.

Após a conclusão desta etapa, de recolha sistemática de informação, possuíamos informações cruciais que ajudaram na seleção e definição dos objetivos de aprendizagem ajustados às necessidades e possibilidades dos alunos, bem como, na definição das estratégias pedagógicas que poderiam potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, entendemos que estavam reunidas as condições necessárias para que as aulas de EF apresentassem duas características fundamentais para o desenvolvimento de todos os alunos, a inclusividade e diferenciação do ensino.

4.2.2 Avaliação formativa contínua

“A aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno actor da sua aprendizagem; nesta perspectiva a avaliação formativa é interna ao processo; é contínua, analítica e mais centrada sobre o aprendente do que sobre o produto acabado”

(Adaptado de B. Petitjean, citado por Ferraz et al., s.d, p.1)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, a avaliação formativa é contínua e sistemática, que fornece ao professor informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, com vista a adaptação dos processos e estratégias.

A avaliação formativa, de acordo com Rosado (1999), é uma ação que permite um acompanhar de forma regular todo o processo de ensino-aprendizagem. A mesma decorre durante todo o período de ensino-aprendizagem, através da utilização de meios de observação direta, permitindo avaliar a evolução dos comportamentos dos alunos.

Segundo Santos (2006), esta avaliação apresenta-se como um instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem, pois permite solucionar os problemas expostos pelos alunos de forma individualizada.

Sendo este um processo educativo é importante que o professor, enquanto agente educativo, avalie não apenas o produto mas também o processo, do processo de ensino-

aprendizagem. Assim sendo, na tentativa de valorizar o processo em detrimento do produto, procuramos aferir e compreender os progressos dos alunos, ao longo do processo de formação, relativamente aos objetivos a atingir. Através deste tipo de avaliação foi possível efetuar os ajustes necessários visando a regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Esta avaliação foi realizada de forma informal, através de observação direta, ao longo das aulas, pelo facto de ser uma forma mais económica em termos de capital de tempo. Para além desta avaliação formativa revelar-se fundamental na supervisão sistemática e continua das aprendizagens dos alunos, esta contribui igualmente para o fornecimento de dados que facilitaram a elaboração da avaliação qualitativa mensal. Aproveitamos um instrumento que já utilizávamos, no registo das presenças, para realizar o registo da apreciação do desempenho dos alunos nos domínios cognitivo-metodológico e sócio-afetivo. De salientar que o processo de avaliação formativa (anexo G), realizado todos os meses, facilitou o processo de avaliação sumativa, no final de cada período.

Os alunos que não podiam participar na aula, com justificação, de forma ativa eram incumbidos: de efetuar observação do desempenho dos colegas utilizando a ficha de observação; de elaborar um texto sobre um temática abordada na parte prática da aula que não realizou; realizar tarefas inerentes à organização da aula (fornecimento de material, arbitragem, etc.).

As questões-aula (anexo H) e os trabalhos não presenciais foram os outros dois instrumentos a que recorremos para fins de controlo do processo de ensino-aprendizagem. Através destes instrumentos podemos aferir com maior exatidão os conhecimentos teórico-práticos que os alunos possuíam nas matérias que estávamos a abordar.

4.2.3 Avaliação sumativa

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, a Avaliação sumativa é o resumo das aprendizagens que os alunos efetivaram e *“consiste na formulação de um juízo globalizante, tendo como objectivos a classificação e a certificação”*, ou seja, possibilita ao professor efetuar o balanço das aprendizagens e competências

desenvolvidas pelo aluno e, ao mesmo tempo, do processo de formação pedagógica fornecido pela escola. Tendo em conta que estávamos num processo de EP esta avaliação foi, igualmente, tida como um indicador da nossa intervenção pedagógica.

A avaliação sumativa, segundo Rodrigues (2003), tem como propósito observar os resultados obtidos pelos alunos, após uma intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a mesma traduz-se normalmente numa classificação final. Esta classificação final pode ser atribuída de forma quantitativa, mediante uma determinada escala de níveis que, neste caso, ia do 1 (Muito fraco) ao 5 (Satisfaz plenamente), ou qualitativa, representando o nível de aprendizagem do aluno.

Pacheco (1995, citado por Pacheco, 1998, p. 72) refere que a avaliação sumativa é uma forma do professor poder fundamentar a classificação atribuída ao aluno, a razão pela qual a *“lógica da quantificação não só se impôs na prática de avaliação dos professores como também se transformou no estandarte fundamental de comunicação com o exterior”*. Desta forma, podemos referir que a avaliação sumativa permite aferir o nível que os alunos conseguiram atingir tendo em conta os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Para realizar a avaliação sumativa (Anexo I) recorríamos à avaliação formativa contínua de cada aluno. Utilizamos ainda outros instrumentos como a filmagem das aulas, a ficha de observação (utilizada na AI) e o Microsoft Office Excel 2010. A utilização do primeiro instrumento – filmagem das aulas - prendeu-se com o facto das dificuldades que tivemos, durante as aulas, em levar a cabo as avaliações. O segundo – ficha de observação - possibilitou a verificação, tendo em conta o nível inicial e o nível final dos alunos, das evoluções das aprendizagens apresentadas. Enquanto o terceiro instrumento – Microsoft Office Excel 2010 - facilitou na atribuição da classificação dos alunos, de acordo com as ponderações de cada matéria de ensino. Através da utilização deste três instrumentos acreditamos que fornecemos um maior rigor e precisão a todo este processo de avaliação.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que este processo de avaliação sumativa permitiu efetuar um balanço da evolução do nível das capacidades, conhecimentos, competências e atitudes demonstradas pelos alunos ao longo de cada período, bem como, no final do ano letivo.

4.2.4 Sistema de Avaliação adotado

Relativamente ao sistema de Avaliação a escola remete para o Conselho de Turma a definição das ponderações em cada um dos domínios, num determinado intervalo, por exemplo, no domínio cognitivo-metodológico a ponderação pode variar entre 70% e 80%, enquanto no domínio sócio-afetivo (atitudes e valores) a ponderação pode variar entre 20% e 30%.

Tendo em conta o conhecimento que o Conselho de Turma possuía da turma, relativamente ao ano anterior, definiu-se as ponderações de cada um dos domínios, bem como, os seus indicadores, que podem ser consultadas no quadro que se segue.

Quadro 3 - Sistema de avaliação e respetivos critérios de avaliação gerais adotados.

	Domínio Cognitivo-metodológico Competências de ação e do conhecimento			Domínio Sócio-afetivo Competências de atitude
Parâmetros	Compreensão e aplicação de regras e conceitos	Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas	Domínio das exigências de carácter técnico tático	Respeito, cooperação e cumprimento de regras
Ponderação (%)	10 %	10%	50%	30 %

Relativamente ao domínio cognitivo-metodológico foram definidos os seguintes parâmetros:

- *Compreensão e aplicação de regras e conceitos (10%)*: neste parâmetro avaliámos o conhecimento dos alunos no que concerne às matérias lecionadas ao longo do ano;
- *Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (10%)*: a bateria de teste do FITNESSGRAM foi o instrumento que utilizamos, durante a AI, para realizar os testes de aptidão física. Ao longo da 2ª e 3ª etapa de aprendizagem os alunos foram confrontados com exercícios de determinadas matérias de ensino (Ginástica, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos desportivos Coletivos) que apelavam ao desenvolvimento destas capacidades, bem como, através de exercícios específicos (analíticos). A avaliação ocorreu nestas mesmas situações verificando dessa forma a sua evolução.

- *Domínio das exigências de caráter técnico-tático (50%)*: neste parâmetro avaliámos os alunos quanto ao seu desempenho nas matérias de ensino lecionadas, tendo em linha de conta as competências específicas definidas;

No que concerne ao domínio sócio-afetivo avaliou-se os seguintes indicadores:

- a) Pontualidade e assiduidade/Responsabilidade; b) Comportamentos Disciplinados/Respeito/Cordialidade; c) Relações interpessoais.

Quadro 4 – Indicadores do domínio sócio-afetivo (Adaptado de Rosado, 1998).

Indicadores
<ul style="list-style-type: none">• <u>Pontualidade e assiduidade/Responsabilidade:</u><ul style="list-style-type: none">➤ Número de presenças às aulas;➤ Número de vezes que chega atempadamente (antes ou imediatamente após o toque);➤ Número de vezes que chega depois do toque de tolerância;➤ Se tenta aplicar os conselhos do professor tendo em vista a melhoria do seu comportamento e do seu desempenho;➤ Se cumpre com as tarefas solicitadas pelo professor fora do âmbito da aula, tais como: trazer documentos assinados; fazer trabalhos de casa; investigar sobre um tema sugerido, etc. • <u>Comportamentos disciplinados/ Respeito e cordialidade:</u><ul style="list-style-type: none">➤ Todos os comportamentos que contribuem para o bom funcionamento das aulas, tais como: respeitar as regras impostas; estar atento às explicações; ajudar os colegas quando estes têm dúvidas; auxiliar o professor sempre que é solicitado; etc.➤ Tipo de linguagem utilizada nas aulas;➤ Forma como aborda os colegas e o professor;➤ Atitudes de frair-play durante a prática das modalidades. • <u>Relações interpessoais:</u><ul style="list-style-type: none">➤ Se tem atritos com outros elementos da turma;➤ Se mostra disponibilidade em cooperar com qualquer colega;➤ Se interage de forma positiva com os colegas durante a aula;➤ Atitude numa situação de cooperação: se ajuda e interage com os colegas, ou se opta por atitudes individuais evitando a interação;➤ Forma como altera o seu comportamento no jogo, em termos de cooperação com o colega, consoante o resultado ou consoante a qualidade do seu desempenho;

4.2.5 Apreciações gerais

Apesar dos conceitos de avaliação estarem balizados, entendemos que estes não devem ser perspetivados como compartimentos estanques, bem pelo contrário, os diversos processos de avaliação devem interpenetrar-se, efetivamente, com o intuito de fornecer elementos importantes acerca do trabalho desenvolvido, anteriormente, para orientar o processo de aprendizagem dos alunos.

Após uma análise ao sistema de avaliação adotado pela escola podemos verificar que este apresenta-se de uma forma compartimentada. Mas sempre que realizámos a avaliação sumativa, no final de cada período, tentámos encara-lo como um todo, pois toda a nossa intervenção pedagógica foi desenvolvida na perspetiva de garantir o desenvolvimento integral do aluno.

A bateria de testes do FITNESSGRAM foi utilizada apenas na AI com o intuito de aferir em que níveis os alunos situavam-se relativamente às capacidades condicionais. Não voltamos a recorrer ao FITNESSGRAM para avaliar o progresso dos alunos por entendermos que os resultados dos testes de aptidão física não devem ser utilizados como um método de classificação dos alunos. São diversas as razões que nos levam a assumir esta posição, apresentamos as duas que entendemos serem as mais importantes: a hereditariedade, a maturação, o sexo, a idade cronológica e outros fatores que estão fora do controlo do aluno e do professor afetam os resultados dos testes de aptidão, especialmente entre os jovens pré-adolescente; a aptidão não se correlaciona bem com o tempo gasto em atividades especialmente entre adolescentes pré-adolescentes e jovens.

Este processo de avaliação dos alunos não se revelou uma tarefa fácil, bem pelo contrário, tivemos que realizá-la com muito cuidado e ponderação atendendo que não pretendíamos cometer nenhuma injustiça. Apesar de tentarmos impor uma visão global do processo a compartimentação dos vários domínios “obrigou-nos” à avalia-la através da mesma.

4.3 Assistências às aulas

Desde os primórdios da espécie Humana que o Homem se socorreu da observação como uma ferramenta que garantia a sua subsistência e evolução (Clemente, Damásio, Mendes e Rocha, 2012).

De acordo com Sarmiento (2004) observar não é apenas olhar, mas sim captar significados diferentes através observação. Desta forma, sempre que alguém observa alguma coisa atribui forçosamente um significado ao que vê, fornecendo-lhe um carácter intrínseco que é subjetivo por pertencer a cada observador.

A observação permite identificar informações, que proveem da capacidade do observador focar a sua atenção no objetivo da observação, que posteriormente são recolhidas, estruturadas, compreendidas e relatadas (Clemente et al. 2012).

No campo educativo a observação apresenta-se como uma estratégia que contribui para o alcançar dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Esta estratégia tem vindo a conquistar cada vez mais peso na formação de professores, pois contribui positivamente para a alteração do comportamento e atitude do professor.

Os professores estagiários, numa fase inicial do seu estágio, carecem de um acompanhamento sistemático, durante a lecionação das suas aulas, com o propósito de adquirir um conjunto de informações que lhes permita refletir sobre o ocorreu. Pois de acordo com Borg (2004, p.1):

"A aprendizagem da atividade de observação descreve o fenómeno pelo qual os professores estagiários iniciam os seus estágios após terem passado milhares de horas na condição de alunos que observam e avaliam os profissionais do ensino em ação. (...) Uma das consequências deste período de aprendizagem é que, enquanto os indivíduos que se estreiam noutras profissões estão mais cientes das limitações dos seus conhecimentos, os professores estagiários podem não ter consciência de que os aspetos da prática do ensino de que se aperceberam enquanto estudantes representavam apenas uma parte do trabalho do professor."

De modo a que o papel do professor estagiário seja fundamentado e sustentado, este deverá procurar, desde o início do seu ano de estágio, desenvolver um conjunto de

atividades de observação de aulas do seu colega de estágio, bem como do seu orientador (professor mais experiente). A observação de aulas deverá contribuir de forma significativa para a formação e auto-formação do professor estagiário.

Relativamente à observação e avaliação Estrela (1994, p.14) refere que:

“a principal dificuldade reside na ‘caracterização’ das situações em que temos de exercer a nossa ação, ou seja, a partir das quais haverá que construir o projeto de intervenção. O professor ‘olha’ para a sua classe, mas não a ‘vê’. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detetar fenómenos de ordem pedagógica. Conhece alguns problemas, mas de forma subjetiva, pois não sabe dar-lhes uma expressão objetiva.”

De acordo com Postic (1979, p.50), *“os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, situá-lo progressivamente numa perspetiva de evolução”*. Deste modo, os instrumentos utilizados devem colaborar para uma observação fiel e objetiva da situação pedagógica observada, fornecendo um conjunto de informações que, após analisada, contribuía para a evolução do observado, bem como, do observador.

Como refere Estrela (1994, p.61), *“a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores, no entanto, as perspetivas atuais da sua utilização implicam uma rutura metodológica”*. Já Sarmento (2004, p.243) salienta que o sistema de observação do desempenho do professor *“... permite recolher informações acerca do comportamento do professor...”* e apresenta *“... a vantagem de se possuir valores de referência na literatura que podem ser confrontados com os valores de cada perfil individual”*.

Piéron (1988) alerta para a necessidade de estar consciente acerca dos limites da observação. Esta comporta um aspeto de seletividade, pois não é passível de apreender todos os aspetos da realidade pedagógica, mas fornece representações específicas e imagens parciais dessa mesma realidade. O autor apresenta como limitação a competência do observador, pelo facto desta estar associado ao grau de fidelidade da observação.

De acordo com Brito (1994), de entre os diversos tipos de observação existentes, este nomeia, como os mais adequados, a observação direta e sistemática. O mesmo autor defende que esses tipos de observação transmitem uma imagem da realidade, com ângulos, cores e dimensões mais “verdadeiras”, diferentes daquelas transmitidas por vídeo, por exemplo, onde corremos o risco de ignorar certos aspetos.

Julgamos que a observação das aulas entre professores estagiários poderá contribuir para uma melhoria das competências profissionais e, conseqüentemente permitir que o observado se torne cada vez mais autónomo na gestão do processo ensino-aprendizagem. Noutra sentida, essa observação poderá também contribuir para um aumento das competências de análise, reflexão e compreensão do ensino por parte de quem observa.

Este processo de observação às aulas do colega estagiário é vislumbrado numa perspectiva de reajuste e melhoria dos nossos procedimentos de atuação pedagógica, contribuindo para a nossa formação enquanto futuros professores

4.3.1 Objetivos

De acordo com a temática em apreço, pretendíamos que este processo de observação contribuísse para a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de pensar, de ensinar, de ser, e ainda, para a melhoria da qualidade da nossa prática educativa. Assim sendo, definimos um conjunto de objetivos.

Objetivos Gerais

- Desenvolver competências de observação, análise e reflexão enquanto observador;
- Fornecer aos professores observados uma imagem das suas prestações relativamente aos fatores que determinam a eficácia pedagógica, possibilitando que os mesmos obtenham dados relativos ao seu comportamento de ensino, dada a diversidade e simultaneidade de acontecimentos na classe;

Objetivos Específicos

- Verificar se os exercícios criados solicitam os comportamentos pretendidos;
 - Caso não solicitem, levantar hipóteses para que tais comportamentos fossem solicitados;
- Analisar o controlo que o professor tem perante a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes que estes apresentam (Controlo da aula);
- Analisar se o empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas pode ou não ser mais rentabilizado (Gestão da aula).
- Analisar os problemas encontrados e elaborar estratégias de modificação de comportamentos, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.2 Metodologia

No início do estágio, quando escolhemos as turmas às quais daríamos aulas, estabeleceu-se como determinante que as aulas de cada um dos estagiários que compõem o núcleo fossem precedidas ou antecidas pelas aulas do respetivo colega. Esta decisão foi tomada no sentido de rentabilizar o capital tempo e permitir que se observassem todas as aulas do colega, sendo posteriormente formalizadas vinte observações. Julgamos que esta estratégia permitiu aumentar exponencialmente a quantidade de situações diretamente ou indiretamente vivenciadas.

Em conjunto com o colega e com os professores orientadores decidimos que as observações a realizar seriam estruturadas em função: a) das dificuldades encontradas nas nossas aulas e nas aulas do colega; b) das dificuldades que se evidenciem em determinado momento. As observações foram também estruturadas em função da coerência existente entre os comportamentos que se pretendia solicitar e os que realmente eram solicitados.

Após a observação de um considerável número de aulas inventariamos um conjunto de variáveis que influenciavam o processo pedagógico: Gestão da aula (capital tempo); Controlo da aula; Posicionamento no espaço de aula; Organização; Capacidade de diagnosticar, prescrever e controlar; Pertinência das intervenções e dos feedbacks;

Estratégias de intervenção; Capacidade de adaptação; Capacidade de motivação dos alunos; Pontualidade.

Assim sendo, recorreremos à literatura (Lopes e Fernando, 2010; Prudente, 2010) a fim de identificar as possíveis técnicas de observação que nos auxiliassem durante este processo de recolha da informação. De entre eles, destacamos alguns:

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

Numa fase inicial, utilizamos o método de registo “incidentes anotados” onde registámos o que observámos durante as aulas, tendo por base as variáveis anteriormente mencionadas. Com este método construímos uma análise global das aulas do nosso colega e reunimos indicadores relativamente à organização da aula, ao comportamento do professor, às situações de aprendizagem e à sua adequação aos alunos, à qualidade do feedback, ao controlo da turma e à capacidade do professor para definir estratégias no decorrer da aula.

Com esta observação concluímos que as principais dificuldades apresentadas pelo professor estagiário são: o controlo que o professor tem perante a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes que estes apresentam (Controlo da aula); a rentabilização do empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas (gestão da aula). Perante isto definiu-se os objetivos específicos apresentados anteriormente.

Continuámos a utilizar o método de “incidentes anotados” nas observações que realizaremos ao nosso colega, pois, apesar de este método apresentar um elevado grau de subjetividade, este possibilita o registo de acontecimentos, que precisavam ser analisados e refletidos, e que não estariam previstos numa ficha de registo de observação “fechada”.

4.3.3 Apreciações gerais

Importa salientar que o facto de termos optado por seleccionar as turmas que possuíam aulas no mesmo dia e cujo horário era consecutivo permitiu que observássemos todas as aulas do nosso colega, rentabilizando assim o tempo que possuíamos.

O processo de assistência às aulas iniciou-se logo na primeira aula lecionada pelo colega estagiário, desde o início do ano letivo 2012/2013, utilizando o método de observação denominado de “Olhómetro”, isto é, observação direta sem registo.

Após algumas observações e discussões com o colega estagiário e a orientadora pedagógica sentimos necessidade de recorrer a outro método de observação que permitisse manter a observação direta mas com registo do observado. Desta forma, passamos a utilizar o método de registo de “incidentes anotados”. Este método permitiu registar o que observávamos durante toda a aula para, posteriormente, expor e debater os dados recolhidos por cada professor, não correndo o risco de se esquecer dos aspetos importantes de determinada situação.

Neste sentido, os dados e informações, sobre os diferentes momentos da aula bem como das diferentes ações que o colega exercia durante a sua PL, permitiram identificar eventuais debilidades ou insuficiências existentes e potenciar ainda mais as ações empregues corretamente. Para tal, foram definidas estratégias de intervenção com o auxílio dos restantes elementos do núcleo de estágio, que procurassem melhorar as fragilidades ou aspetos menos positivos.

Após a fase inicial das observações foi perceptível que as dificuldades apresentadas por cada um dos estagiários eram idênticas, pelo que decidimos focar a nossa observação nessas dificuldades. É de salientar que as dificuldades manifestadas pelos professores variavam consoante as matérias, pois os alunos alternam o seu comportamento de acordo com as mesmas, com as estratégias utilizadas, os feedbacks fornecidos, etc. Assim, foi necessário prepararmo-nos melhor para realizar as observações através do estudo das matérias que estavam a ser lecionadas pelo colega, de forma a identificar os problemas mais comuns, bem como os feedbacks que podiam ser fornecidos nas mesmas. Esta preparação permitiu identificar com maior exatidão quando é que o professor deveria fornecer o feedback e de que tipo.

Tendo em conta o número de variáveis presentes na leção de uma aula decidimos não adotar nenhuma ficha de observação ou criar uma nova para realizar as observações das aulas do colega.

Nesse âmbito, foi muito importante realizar uma observação cuidada e estratégica, de modo a conseguir identificar e, conseqüentemente, perceber o fenómeno em causa, para posteriormente saber como intervir nesse mesmo fenómeno, apresentando capacidade para criar e desenvolver as estratégias de intervenção mais adequadas, colocá-las em prática no terreno e acima de tudo ter a capacidade de avaliar imparcialmente as suas próprias ações e estratégias de intervenção.

De seguida passamos a apresentar as ilações que foram retiradas das observações realizadas durante todo o ano letivo:

- A gestão/organização da aula deve ser uma das funções de ensino que o professor deve tentar ser eficaz a fim de reduzir ao máximo os tempos perdidos na regulação dos alunos nas tarefas da aula. Através de uma boa gestão da aula o professor poderá facilitar as condições de ensino-aprendizagem e maximizar a participação dos alunos nas tarefas. É fundamental que o professor comece desde o início do ano letivo a consciencializar os alunos para que a aula inicia ao toque de entrada e não após a tolerância que é dada em cada aula. Para reduzir ainda mais o tempo perdido o professor deve procurar reduzir ao máximo o número e a duração de episódios de organização fornecendo apenas as informações necessárias, e de forma precisa, para a execução das tarefas.

- Com o intuito do professor saber quais serão as principais dificuldades que os seus alunos irão apresentar em determinadas matérias o professor deverá procurar preparar muito bem os possíveis feedbacks a fornecer através de um estudo antecipado das matérias. O feedback corresponde a informação de retorno que o aluno recebe da resposta motora que apresentou em determinada tarefa, e que permitirá saber o que está a realizar bem, menos bem e onde é que pode melhorar. No quadro do processo ensino-aprendizagem, torna-se assim determinante a capacidade que o professor revela em reagir à prestação motora dos alunos.

- No que diz respeito ao controlo da aula o professor deverá tentar manter sempre uma posição que permita ter todos os alunos dentro do seu campo de visão,

mesmo quando desloca-se com intuito de fornecer um feedback específico a determinado aluno. Caso o aluno se encontre numa posição em que o professor deslocando-se na sua direção perca a visão de alguns alunos o mesmo pode optar por ter sobre debaixo do seu campo de visão os alunos que apresentam comportamentos de desvio com maior frequência, falar em voz alta do local onde se encontra, ou pedir ao aluno para deslocar-se na sua direção. Uma das melhores estratégias, no que concerne ao deslocamento do professor na sala de aula, é o deslocamento à volta dos alunos. Esta estratégia contribui para a redução dos comportamentos de desvio apresentados pelos alunos, pois estes percebem que estão a ser observados.

- Foi possível verificar que o clima de afetividade existente dentro da classe é um catalisador importante no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos apresentam, na maioria dos casos, maior aproveitamento quando o professor elogia, encoraja, reconhece o mérito dos alunos. Desta forma, o professor deve procurar promover as potencialidades que todos os alunos possuem, sabendo que podem ser muito díspares. Outro dos aspetos que contribuem grandemente para que exista um clima positivo na classe é a interação que o professor apresenta com a generalidade dos alunos, independentemente do nível de proficiência.

- No planeamento de uma aula o professor deve procurar antever as situações que possam ocorrer durante a aula e, assim, estar preparado para resolver o problema ou até mesmo colocar constrangimentos que evitem esses comportamentos indesejados. Assim, o professor deve antecipar no seu PdA o tempo de instrução, o conteúdo que apresentamos, se será necessário demonstrar (quem demonstra?), a formação dos grupos, os minutos que os alunos passaram em cada tarefa, etc. Todo este trabalho de planeamento contribuirá para uma otimização do tempo disponível para a prática. Esta fase de planeamento é fulcral para que se equacionem possibilidades que tornam o professor mais capaz de realizar ajustamentos necessários.

- Apesar da importância do planeamento é fundamental que o professor esteja atento aos seus alunos (e ao que se passa realmente na aula) e seja capaz de perceber quando é necessário mais tempo de instrução/demonstração, quando deverão ficar mais tempo num determinado exercício, etc. O planeamento deverá ajustar-se sempre às necessidades dos alunos e nunca ao contrário, devendo por isso ser flexível, conter alternativas, prever possibilidades, etc.

- As tarefas propostas aos alunos visam solicitar um determinado, ou conjunto de comportamentos. Essa solicitação dependerá muitas vezes de um conjunto de fatores que estão intimamente associados, como a falta de atenção dos alunos perante a apresentação das tarefas e conseqüente desconhecimento do que deverão fazer; falta de empenhamento e concentração na tarefa; configuração desadequada do exercício por parte do professor. Assim sendo, entendemos ser pertinente que o professor identifique as variáveis que estão em jogo, que as compreenda, e que saiba como manipulá-las a fim de atingir os objetivos que definiram para determinada tarefa.

5 ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

As AIM foram desenvolvidas no âmbito da direção de turma, sendo constituídas por: CT, EC e a AEC.

Tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem encontra-se centrado nos alunos a CT deverá ser realizada no início de cada ano letivo com o propósito de adquirir um conhecimento mais aprofundado ao nível das aprendizagens anteriores, das motivações e dos interesses dos alunos e, dessa forma, contribuir para uma melhor planificação e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Esta possui, ainda, um papel preponderante na adequação dos objetivos e pressupostos gerais da disciplina, bem como na definição das estratégias pedagógicas a utilizar durante a intervenção pedagógica.

Relativamente à AEC procurámos dar continuidade ao tipo de atividade que o núcleo de estágio do ano anterior desenvolveu, com sucesso, neste âmbito. Desta forma, planeámos e concebemos uma atividade com a participação ativa dos alunos e professores da respetiva turma. Este tipo de interação facilitou a integração de todos os elementos constituintes da comunidade escolar.

5.1 Caraterização da turma

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo (...) conselho de turma (...).”

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

Diário da República – I Série A – n.º 15

Desta forma, é necessário recolher toda a informação pertinente, que possibilite a elaboração da caracterização da turma, por parte do diretor de turma e consequentemente partilhá-la com os restantes professores da turma.

A informação fornecida pela caracterização da turma permitirá aos professores situarem-se corretamente no contexto real em que desenrola-se o processo de ensino aprendizagem, permitindo, desta forma, desenvolver estratégias adequadas para a superação das dificuldades identificadas nos alunos.

De acordo com Roldão (1995), a elaboração da caracterização da turma deve ser realizada no início do ano, sendo esta função atribuída ao diretor de turma. O mesmo autor menciona ainda que esta caracterização deverá contemplar uma análise da situação da turma, no que se refere ao contexto socio-cultural, percurso escolar anterior e funcionamento como grupo turma. De acordo com Romero (1987, citado por Andrade, Guerra, Luft e Sanches, 2004 p.1), “... *as causas do fracasso escolar possivelmente estão relacionadas a fatores como: situação sócio económica familiar, aspeto nutricional, localização da escola, motivação e qualidade do ensino.*”

Para que este processo de caracterização da turma se materialize, efetivamente, de uma forma verdadeiramente eficaz é fundamental que se defina os objetivos que pretendemos atingir com a mesma, isto é, quais os aspetos que pretendemos investigar para, após recolhidos os dados, relaciona-los com a intervenção pedagógica. Estes dados devem apresentar-se como uma mais-valia para o professor, no planeamento, definição de estratégias, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização da caracterização da turma utilizamos três métodos de recolha de informação, que passamos a apresentar: Inquérito por questionário (elaborado pelo núcleo de EF da Escola); Observação direta dos alunos em contexto real de aula, no que se refere aos parâmetros do domínio sócio-afetivo; dados fornecidos pela Diretora de turma da referida turma. A utilização destes três métodos fornece ao professor diferentes perspetivas da mesma situação.

Desta forma, a caracterização da turma foi realizada com o propósito de elaborar um documento devidamente estruturado que abrangesse um conjunto de dados fundamentais e que, por sua vez, fornecesse um conhecimento mais aprofundado da

turma. A CT contribuiu para a definição de outras atividades desenvolvidas durante o processo de estágio como foi o caso do estudo de caso, apresentado mais à frente.

5.1.1 Objetivos

Em termos dos objetivos gerais pretendemos com este trabalho:

- Fornecer aos professores da turma um conjunto de conhecimentos mais aprofundadas acerca dos alunos que possibilite uma melhor orientação das suas ações no processo de ensino-aprendizagem;
- Melhorar o processo de ensino-aprendizagem;
- Referenciar conteúdos, estratégias e atividades de desenvolvimentos de programas de acordo com as competências estabelecidas para estes alunos.

Relativamente aos objetivos específicos desejamos:

- Recolher os dados biográficos dos alunos;
- Recolher dados acerca do agregado familiar;
- Identificar as habilitações dos pais;
- Identificar as dinâmicas existentes em termos de relações sociais, isto é, do ponto de vista sociométrico;
- Recolher um conjunto de informações individuais do ano letivo transato;
- Caracterizar os hábitos alimentares, e de estudo da E.F;
- Identificar possíveis doenças ou lesões que os alunos possuem ou possuíram.
- Caraterizar a atividade física e a prática desportiva;
- Identificar e compreender quais as motivações para determinadas matérias de ensino, por parte dos alunos;
- Aferir o acesso as novas tecnologias por parte dos alunos.

5.1.2 Procedimentos

1) Realizámos uma pesquisa bibliográfica sobre a CT com o intuito de ficar com uma visão global dos parâmetros que a mesma deve conter.

2) Com o propósito de atingir os objetivos delineados anteriormente, recorreremos a três instrumentos de recolha de informação, apresentados de seguida: Ficha de Observação do domínio sócio-afetivo (anexo J); Questionário (anexo K) e fontes documentais – PCT - fornecidas pela Diretora de Turma do presente ano letivo.

3) No decorrer das aulas, em contexto real, os alunos foram sendo avaliados, através da observação direta, nos diversos parâmetros do domínio sócio-afetivo. No dia 18 de Outubro, fim da AI, procedemos ao preenchimento da ficha de registo do domínio sócio-afetivo desenvolvido pelo núcleo de EF da escola.

4) O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola elaborou igualmente um questionário, com o propósito de complementar as informações já recolhidas pelo questionário aplicado pela DT. Pretendeu-se abranger outros domínios como: Acesso a meios informáticos; Atividade Física/Prática Desportiva; Hábitos de estudo; Hábitos alimentares; Saúde; Cultura Desportiva; Relacionamentos na turma (teste sociométrico); Características de que gostam/não gostam num professor. A versão final do questionário foi aplicada a 5 jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, a fim de podermos averiguar se as questões estariam bem formuladas. Concluimos que o questionário estaria apto para ser aplicado.

5) O questionário foi aplicado à turma numa aula de FPS, lecionada pela diretora da turma, no dia 2 de Outubro de 2012.

6) Os dados dos alunos fornecidos pela diretora da turma referem-se ao presente ano letivo, 2012/2013, e possuem informações relativas: ao aluno (idade, nacionalidade, freguesia de residência, necessidades educativas especiais, participação desportiva, ação social escolar, anos de retenção, problemas de saúde, hábitos de estudo, hábitos alimentares, projeção futura) e ao agregado familiar, fundamentalmente direcionada aos pais (idade, habilitações literárias, profissão).

A utilização de diferentes métodos de recolha de informação deveu-se ao facto de, desta forma, podermos recolher informações que se complementam e possibilitam a compreensão de determinadas situações que ocorrem ou podem a vir ocorrer nas aulas.

Concluída a recolha dos dados procedemos à sua análise (anexo L), em termos quantitativos e qualitativos, de forma a podermos retirar as respetivas conclusões. Utilizámos o programa estatístico Microsoft Excel 2010 para realizar a análise dos dados.

5.1.3 Resultados gerais da turma

Durante ao processo de caracterização da turma foram recolhidas um conjunto de informações relevantes que serão apresentadas neste ponto.

- **Observação do domínio sócio-afetivo**

Relativamente ao domínio sócio afetivo, verificamos que os alunos no geral são assíduos mas poucos pontuais, visto que cerca de um terço da turma chega perto do limite da tolerância que é dada, após o toque de entrada, para entrar na instalação desportiva. Por vezes este atraso deve-se ao facto dos alunos encontrarem-se a jogar futebol, informação recolhida através do questionamento dos alunos, aquando do atraso. Com o intuito de resolvermos o problema do atraso decidimos utilizar a seguinte estratégia: dissemos aos alunos que poderiam chegar mais cedo e jogar futebol antes da aula.

A turma apresentava comportamentos diferenciados no parâmetro da cooperação, empenhamento e relações interpessoais. Podemos mesmo dividir a turma em três terços e colocar cada terço num grupo, pois é mais ou menos a sua distribuição pelo empenho que apresenta nas aulas, isto quanto ao empenhamento e cooperação. Em termos das relações interpessoais os alunos por vezes não querem realizar determinada tarefa com o colega indicado pelo professor. Procurámos compreender qual a causa destes comportamentos de rejeição de determinados colegas e viemos a constatar que em alguns casos estava associado ao facto do colega ser menos proficiente, em algumas situações, levou a que dialogássemos com o aluno explicando e demonstrando quais os benefícios que os alunos teriam em realizar a tarefa com aquele aluno. Esta foi uma das

problemáticas que, também, contribuiu para o desenvolvimento da temática da heterogeneidade na ação científico pedagógica individual.

No que concerne ao parâmetro constituído pelos comportamentos de disciplina, respeito e cordialidade, foi possível identificar os alunos que apresentam maior número de comportamentos desvio e de condutas que violam as regras de funcionamento acordadas no início do ano letivo. Ainda neste domínio foi possível determinar elementos, que quando juntos, trabalham muito mal, resultando em rendimentos baixíssimos e outros que, por outro lado, quando se juntam trabalham muito bem, entrando num clima de competição saudável que resulta em momentos de elevado empenho e de predisposição para a aprendizagem. Durante a 1ª etapa de aprendizagem, identificámos que alguns dos alunos da turma apresentavam comportamentos, atitudes e valores desajustados ao contexto social em que se inseriam. Para ser mais específico, no que refere a dimensão dos valores, alguns dos alunos demonstraram não possuir valores associados ao “fair-play”, ao desportivismo e a aceitação dos menos proficientes em determinadas matérias.

- **Questionário e PCT**

No que se refere à componente da atividade física recolhemos dados que nos deixaram um pouco apreensivos. Tendo em conta as recomendações fornecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2005, onde estes referem que a população em geral deve dedicar pelo menos 30 minutos, cinco vezes por semana, o que perfaz um total de 180 minutos por semana, para a prática da atividade física, verificamos que apenas oito alunos cumpriam com as recomendações da OMS. Este é um indicador preocupante tendo em conta que a inatividade física é um catalisador de doenças cardiovasculares, excesso de peso e obesidade, diabetes, cancro, mal-estar psicológico, entre outros (Ornelas, 2010).

De uma forma geral podemos referir que a maior parte da turma possui experiências desportivas fora do âmbito da disciplina de Educação Física, nas mais diversas modalidades. Sendo que atualmente apenas nove alunos desfrutaram de uma prática desportiva fora do âmbito da disciplina de Educação Física.

Relativamente às matérias de ensino que os alunos abordaram no ano transato verificámos a existência de uma grande variedade. Mais de metade da turma abordou:

futebol, basquetebol, andebol, voleibol, madeirabol, ginástica, patinagem, badmínton, ténis de mesa, desportos de combate e dança.

A maioria dos alunos, quinze alunos, atribuiu grande importância à disciplina de EF apontando de uma forma geral os principais contributos que esta oferece, salientando os benefícios para a manutenção de uma condição física e prevenção de doenças.

No primeiro Conselho de Turma a DT fez algumas considerações relativamente à turma, sendo de destacar:

- A existência de diferentes ritmos de aprendizagem;
- Alguns alunos não são pontuais, têm falta de hábitos e métodos de trabalho e estudo, não realizam trabalhos de casa e têm dificuldades na expressão escrita, na interpretação de textos, no raciocínio lógico-matemático e no cálculo mental, na atenção e concentração.

Nesta mesma reunião foram salientados alguns aspetos que poderiam ser utilizados como potenciadores do processo de ensino aprendizagem, como:

- Alguns alunos com bom relacionamento e espírito de grupo;
- Alguns alunos muito responsáveis;
- A maioria gosta de pesquisar na Internet.

5.1.4 Apreciações gerais

Tendo em conta os objetivos inicialmente definidos para a caracterização da turma podemos mencionar que os mesmos não foram atingidos na sua plenitude. Esta caracterização da turma forneceu um conjunto de dados que possibilitaram a aquisição de um conhecimento mais aprofundado dos alunos, que constituíam a turma, e que foram preciosos para um planeamento e intervenção didático-pedagógica eficaz.

A metodologia empregue na caracterização da turma foi bem elaborada tendo em conta os objetivos traçados contribuindo para o sucesso da recolha dos dados necessários a elaboração da mesma.

Relativamente à conceção do questionário deparamo-nos com algumas dificuldades devido em grande parte a nossa inexperiência. Esta situação deveu-se ao facto de não termos definidos, antes de iniciarmos a elaboração do questionário, efetivamente, quais as informações que pretendíamos obter com a aplicação do questionário. Com o intuito de superarmos estes obstáculos realizámos uma pesquisa na literatura da especialidade, discutindo, posteriormente, com os nossos orientadores quais as informações que seriam essenciais.

A versão final do questionário apresentava 18 questões que, apesar de fornecer informação útil, muito pertinente e permitir conhecer e perceber cada individualidade (aluno) e, ainda, em que contextos vivem, entendemos que o tratamento dos dados tornou-se num processo demasiado moroso. Em situações futuras poderemos recolher igual quantidade de informação mas trataremos apenas a essencial.

Devido ao pouco tempo disponível para a realização da validação do questionário decidimos recorrer a familiares que frequentam atualmente o 3º Ciclo de Ensino. Após validarmos o questionário passamos a aplicação do mesmo junto dos alunos, numa aula de FPS. Decidimos aplicar o questionário fora da aula de EF com o intuito de não “perdermos” tempo com o preenchimento do mesmo, e assim, possuímos esse tempo para a lecionação de conteúdos da aula. Durante a aplicação do questionário percebermos que algumas das questões estavam mal elaboradas o que pode ter induzidos em erro os alunos quando estavam responder. A questão 4.2 é um exemplo do que referimos anteriormente “Que tipo de trabalho de casa mais gostas de fazer? Individual_____ Grupo_____ Práticos_____ Teóricos_____”. Nesta questão pretendíamos que os alunos escolhessem duas opções, uma era entre o trabalho individual e o de grupo e outra entre o prático e o teórico, mas não estava bem explicito na questão, a retificar.

Os dados sociométricos foram muito importantes na medida em que permitiram conhecer os grupos e afinidades existentes entre os alunos e, por exemplo, adotar um conjunto de estratégias pedagógicas que facilitaram o processo de integração dos novos alunos na turma.

Apesar de alguns dados recolhidos no PCT, do ano anterior, não estarem atuais, isto porque o processo de ensino aprendizagem encontra-se em constante mudança e os

alunos igualmente, podemos afirmar que estes forneceram um conjunto de informações que permitiram ter uma ideia dos alunos que iríamos encontrar.

Em suma, podemos afirmar com convicção que a caracterização da turma nos forneceu um conjunto de resultados que constituíram uma mais-valia nos nossos planeamentos e tomadas de decisão, concorrendo para um desenvolvimento harmonioso dos alunos.

5.2 Estudo de caso

Num EC é necessário recorrer a uma metodologia que possua uma linha de investigação focada no estudo aprofundado e minucioso de um “caso” bem definido, no seu meio natural.

Mas o que é um estudo de caso? Após a realização de uma pesquisa na literatura da especialidade deparamo-nos com a existência de diferentes concetualizações. Passamos a apresentar algumas definições, de autores de referência:

- *“O Estudo de Caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto”* (Creswell, 1994)
- *“O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas”* (Yin, 1994)
- *“É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”* (Yin, 1994).

Após a exposição de algumas definições de autores de referência elaboramos a nossa própria definição, utilizando as ideias-chave de cada autor. Assim depreendemos que o EC é uma investigação empírica, utiliza uma estratégia de investigação adequada, que apoia-se no raciocínio indutivo que por sua vez recorre ao trabalho de campo com o propósito de saber o “como” e o “porquê” do “caso”.

O contexto pedagógico, no qual nos inserimos, apresentava uma grande complexidade, pelas inúmeras variáveis que possuía, pelo que, sempre que for necessário, o professor pode e deve recorrer ao EC com o objetivo de obter uma visão mais aprofundada do “caso”. Assim, o EC pode apresentar-se como um meio interessante, que os professores possuem ao seu dispor, para a realização de pesquisas na sua prática docente (Duarte, 2008).

Como refere Stake (2005, p.16) *“por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimos-nos obrigados a tomá-lo como objecto de estudo”*. Desta forma, no decorrer da ação pedagógica deparámo-nos com um aluno que apresentava, sistematicamente, comportamentos de indisciplina nas aulas de educação física, e não só, pois após algumas conversas com a DT constatamos que o aluno apresentava o mesmo tipo de comportamento nas outras disciplinas. Assim, procurámos estudar a indisciplina não apenas como fenómeno perturbador da aprendizagem, mas também com o propósito de desenvolver um conjunto de estratégias, que inclusivamente possam ser utilizadas nas outras disciplinas. A alteração do comportamento de indisciplina do aluno em comportamento de disciplina, decorrente das estratégias utilizadas, poderá possibilitar que este se transforme num adulto autónomo.

5.2.1 Enquadramento do caso

No decorrer da lecionação das aulas foram detetados diversos potenciais casos de estudo, como, por exemplo, o caso que apresentamos no nosso estudo de caso, ou outro, como é o caso de uma aluna que apresentava desmotivação para as aulas de EF, algo que já vinha de anos anteriores. A decisão de estudar o aluno que apresentava comportamentos de desvio e indisciplina, foi tomada em conjunto com o Conselho de Turma.

Desta forma, logo no após termos identificado estes comportamentos, desenvolvemos um conjunto de estratégias de atuação, através da nossa intervenção pedagógica, que procurassem reduzir ou até mesmo eliminar este tipo de comportamentos. Alguns dos alunos apresentaram melhorias, principalmente aqueles que inicialmente possuíam um empenhamento motor muito baixo (desmotivação). Relativamente aos alunos que apresentavam comportamentos de desvio, as estratégias utilizadas não surtiram o efeito desejado.

Contudo, um dos alunos continuava a evidenciar-se dos restantes pelo facto de ostentar um comportamento de indisciplina em todas as aulas de Educação Física, bem como nas aulas das outras disciplinas. Chegou-se a pensar, no período inicial das aulas, que este comportamento derivava do facto do aluno ser novo na turma e estar a tentar impor-se perante os seus colegas. Mas ao longo do tempo o seu comportamento não sofreu alterações, e pelas relações que estabelecia durante as aulas era perceptível que não possuía quaisquer problemas a nível da integração.

Nas aulas de EF este aluno estabelecia maior contato com colegas que também apresentavam alguns comportamentos de indisciplina.

Apesar do seu comportamento de indisciplina, o aluno apresentava boa assiduidade e pontualidade as aulas de educação física, não correspondendo o mesmo às outras disciplinas, pelos dados recolhidos na reunião do conselho de turma. Nesta mesma reunião foi possível recolher um conjunto de opiniões dos professores da respetiva turma sobre o aluno, passando a salientar as mais importantes: apresenta comportamentos de desvio e indisciplina; está constantemente a tentar destabilizar os colegas; por variadíssimas vezes recusou realizar as tarefas propostas pelos professores. Apesar das considerações anteriores os professores referem que *“o aluno possui enormes potencialidades para ser um bom aluno, mas que simplesmente não quer estudar”*. Tendo em conta o seu comportamento era expectável que o aluno não apresentasse grande aproveitamento escolar, tendo já repetido dois anos, o sexto e o sétimo ano, respetivamente, o que pode indiciar falta de motivação para a escola. Ainda nesta reunião foram equacionados outros alunos como possíveis casos a estudar, mas chegou-se à conclusão que o comportamento do referido aluno era o mais perturbador para a turma, pelo decidiu-se estudar este aluno.

Na reunião com a encarregada de educação constatámos que, no ano letivo transato, o aluno foi submetido a testes psicológicos. Segundo o psicólogo, o aluno terá sucesso no secundário, num curso profissional. Tendo em conta que o aluno tem conhecimento da avaliação realizada pelo psicólogo este pode estar a *“aproveitar-se”* para apresentar este tipo de comportamento.

A indisciplina dos alunos é compreendida como *“(…) um conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das*

normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola.” (Veiga 1995, p. 12).

Assim, e tendo em conta que a indisciplina é um fenómeno atemporal importa colocar uma questão - quais são as causas da indisciplina? De acordo com diversos autores (Veiga, 1995; Sampaio, 1996; Garcia, 1999; Afonso, 2006) o despoletar do comportamento de indisciplina poderá estar associado a diversas causas, destacando como mais importantes os sociais e familiares, os escolares-pedagógicos e os inerentes ao próprio aluno e contextuais (género e idade).

Ao nível de desempenho motor, o aluno apresenta enormes potencialidades, alcançando com alguma facilidade os objetivos propostos em cada uma das matérias de ensino. Mas, por vezes, não se empenha em determinadas tarefas. De salientar que o aluno é campeão nacional numa determinada modalidade desportiva.

Uma vez que acreditávamos que podemos contribuir para a transformação do aluno, e tendo em conta um conjunto de preocupações, cooperámos na mudança através da definição de estratégias de intervenção.

5.2.2 Objetivos

Para podermos decidir qual o melhor “caminho” a seguir, que ao mesmo tempo estivesse bem delineado, sistematizado e orientado no sentido da consecução dos objetivos que serão delineados, é necessário identificar as causas que levam o aluno a apresentar, durante a aula, determinados comportamentos de desvio, para posteriormente poder atuar sobre as mesmas.

- Consciencializar o aluno dos seus comportamentos impróprios nas aulas, os quais não se coadunam com o que é pretendido no contexto escolar, social e familiar.

Após um período de recolha de informação de diversas fontes passamos a apresentar os objetivos gerais.

- Transformar o comportamento de indisciplina do aluno em comportamento de disciplina;

- Consciencializar o aluno das suas reais capacidades, através do diálogo e de situações elaboradas com esse propósito, contribuindo para uma melhoria do seu rendimento escolar.

5.2.3 Estratégias de intervenção

Com o propósito de alcançarmos os objetivos delineados para o EC delineámos um conjunto de estratégias para intervir sobre esta problemática e posteriormente elaborar um plano de intervenção. É de ressaltar que as estratégias bem como o planeamento sofreram alterações de acordo com as avaliações que fomos realizando ao longo do processo.

Sendo a Diretora de Turma (DT) o elo de ligação entre todos os professores da turma reunimos com a mesma, primeiramente com o intuito de recolher o máximo de informações sobre os comportamentos apresentados pelo aluno nas restantes disciplinas para posteriormente, em conjunto, encontrarmos soluções/estratégias pedagógicas de intervenção, transversais a todas as disciplinas, que o ajudassem a melhorar o seu comportamento na sala de aula.

Posteriormente, à reunião, a DT agendou uma reunião com o encarregado de educação do aluno a fim de recolhermos mais informações relativamente ao comportamento que possui junto da família e, conjuntamente, desenvolvermos estratégias que contribuíssem para a melhoria dos comportamentos no contexto escolar. Esta reunião foi importante pois através da mesma podemos alertar o encarregado de educação para o comportamento que o aluno apresentava nas aulas e ainda reforçar a importância da disciplina de EF, bem como da formação que o aluno adquire na escola para a sua vida futura.

No que concerne à relação pedagógica procurámos desempenhar um papel de organizador e orientador do processo de aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do aluno. Sabendo que a eficácia do professor no processo de ensino-aprendizagem passa muito pela relação pedagógica que constrói com os seus alunos, procurámos estratégias que possibilitassem um melhor relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente catalisador de aprendizagem. Aproveitámos os tempos mortos, antes das aulas e depois

das mesmas, para dialogar com o aluno e dessa forma tentar compreender melhor as razões que o levavam a apresentar desmotivação e comportamentos de indisciplina em todas as disciplinas, para além de estabelecer uma relação mais próxima com o aluno, demonstrando preocupação pelos seus problemas. Através do diálogo procurámos ser um catalisador da elevação da motivação, do rendimento escolar, da autoestima e autoimagem. Durante as conversas tentámos ainda que o aluno refletisse sobre os comportamentos inadequados, que apresenta nas aulas, e quais os que seriam os mais apropriados. Esta estratégia promoveu maior aproximação e confiança entre o professor e o aluno, contribuindo para uma maior aceitação das mensagens que o professor transmitia.

Durante as aulas tentámos dar maior atenção, sem prejuízo para os restantes alunos, ao aluno em estudo com o intuito de enaltecer qualquer evolução demonstrada, no seu comportamento, mesmo que seja mínima, demonstrando que estava atento e acreditava na mudança de comportamento do aluno. Para além disso, no final da aula enaltecíamos as alterações positivas do comportamento, reforçando que essas conquistas eram da sua inteira responsabilidade, salientando sempre os aspetos em que o aluno podia e devia melhorar.

Um dos problemas para os comportamentos de desvio e indisciplina poderia, segundo Amado (2000), dever-se à inconsistência dos professores na aplicação das regras o que origina queixas e reclamações por parte dos alunos, que consideram na maioria dos casos, como injustiças dos professores. Para que tal não acontecesse criámos um sistema de regras, com poucas regras (mas fundamentais, com o propósito de aumentar a probabilidade de ter sucesso), de fácil compreensão, que expressem os comportamentos desejados e fundamentais, que todos os alunos deveriam cumprir de forma a reduzir a possibilidade de ocorrência de comportamentos de desvio e indisciplina.

As aulas de EF eram sempre as primeiras do dia, para os alunos, no período da manhã, que advêm de contextos (casa, intervalo, etc.) onde os comportamentos aceites são diferentes, desta forma, na parte inicial de algumas aulas reavivávamos as regras e procedimentos que os alunos deveriam assumir no decorrer das aulas.

Sabendo que o Planeamento e preparação prévia da aula são momentos importantes (decisões de pré-impacto), procurámos utilizar estratégias que prevenissem comportamentos desadequados. Desde logo procurámos criar tarefas, ajustadas às necessidades de cada aluno, que colocassem o aluno em diferentes cenários, isto é, a interagir com colegas que apresentam diferentes níveis de proficiência. Posteriormente aferimos que o aluno modificava o seu comportamento de acordo com o grupo em que estava integrado, do oponente que enfrentava, bem como, da matéria de ensino que estava a ser lecionada. Em algumas ocasiões, após a análise do que estava a acontecer na aula, realizámos ajustamentos necessários (decisões pós-impacto) para tornar as tarefas desafiantes para o aluno.

Apesar do propósito deste EC ser fundamentalmente dirigido a um aluno realizámos uma abordagem preventiva no que se refere aos comportamentos dos restantes alunos da turma.

A implementação das estratégias, definidas anteriormente, relacionadas com a relação pedagógica, o sistema de regras e o planeamento prévio da aula (constituição de grupos) contribuíram para que ocorresse uma alteração ao nível do comportamento do aluno, no decorrer das aulas. O diálogo que procurávamos manter com o aluno nos momentos “mortos” (antes e após a aula) contribuiu para a construção de um ambiente propício a uma maior abertura do aluno no que concerne às suas motivações e ambições para a escola, para o desporto, bem como para a sua vida futura. Durante esses diálogos o aluno reconhecia alguns dos comportamentos que apresentava, mas por vezes justificava que o seu colega também tinha feito e que o professor não tinha dito nada, aí explicava que se não chamei-o a atenção era porque não teria visto o comportamento do seu colega, e que as regras de funcionamento das aulas eram para ser cumpridas por todos, sem exceção.

A utilização do feedback aprovativo nos desempenhos e comportamentos positivos apresentados, durante as aulas, contribuiu para que o aluno percebesse que o professor estava mais atento ao que estava a fazer.

5.2.4 Apreciações gerais

No nosso entender os objetivos apresentados foram, em grande parte, alcançados nas aulas de EF. Mas seria imprescindível a existência de práticas concertadas com os diferentes professores da turma com o intuito de criar, por exemplo, um sistema de regras transversais a todas as disciplinas que contribuísse para a redução dos comportamentos de desvio e indisciplina existentes nas salas de aula. Dessa forma, deixaria de existir uma variedade de regras, a cumprir pelos alunos, nas diferentes disciplinas. Assim os alunos deixariam de mencionar frases como esta: *“na aula de ... podemos fazer isto aqui não podemos, porquê?”*.

É importante ressaltar que a nossa intervenção iniciou-se um pouco tarde derivado, primeiramente, ao número de tarefas que possuímos associado ao estágio pedagógico e, posteriormente, pelo tempo que leva a reunir um conjunto de informações, de diferentes fontes (questionário, PCT, conselho de turma, DT, observação ao longo as aulas), relacionadas com o comportamento do aluno no contexto da sala de aula. Para que a elaboração das estratégias estivessem adequadas aos, possíveis, fatores que provocam o problema identificado foi necessário recorrer à literatura, no sentido de adquirirmos maiores conhecimentos sobre os mesmos.

De acordo com a literatura consultada verificamos que não existe apenas uma causa ou fator catalisador da indisciplina, ou até mesmo uma que seja a principal. Os comportamentos de indisciplina desabrocham dum conjunto de causas, refletindo-se numa combinação complexa de fatores (Garcia, 1999). Dos fatores que surgem como explicadores da indisciplina destacamos os seguintes: os sociais e familiares, os escolares-pedagógicos e os inerentes ao próprio aluno e contextuais (género e idade). Foram nestes fatores que tentamos atuar com o objetivo de modificarmos o comportamento do aluno.

As “reuniões” (conversas informais) que mantínhamos com o aluno, antes e/ou após as aulas, revelaram-se como uma das estratégias que mais contribuíram para a redução dos episódios de comportamentos de desvio e indisciplina, juntamente com o planeamento dos grupos. É fundamental que estabeleçamos um bom clima relacional com os alunos, dentro e fora da aula, pelo contributo que podem fornecer ao nível da motivação dos alunos.

Ao longo deste processo, verificámos uma melhoria dos comportamentos e atitudes no aluno. Esta melhoria pode ter contribuído, igualmente, para um melhor aproveitamento escolar nas restantes disciplinas visto que o aluno recuperou a nota em três disciplinas.

Relativamente à relação pedagógica sentimos alguma dificuldade. Os alunos confundiam muitas vezes o bom clima, que tentávamos criar para as aulas, principalmente antes da mesma, com a inexistência de regras. É fundamental que o professor melhore as suas competências relacionais e disciplinares para conseguir passar corretamente a mensagem do clima e disciplina que pretende nas suas aulas. Não obstante o trabalho desenvolvido com o aluno possibilitou a aquisição de algumas competências na gestão da relação professor/aluno.

Este processo foi muito rico pois ao longo do mesmo utilizámos uma metodologia de atuação que permitiu perceber o fenómeno contribuindo favoravelmente para o desenvolvimento das estratégias consideradas mais adequadas para a resolução do problema em estudo. Durante este processo percebemos, ainda, que o professor deve esgotar todas as possibilidades de recolha de informação com o propósito de possuir o maior conhecimento do caso que estuda.

5.3 Ação de Extensão Curricular

A AEC intitulada de “A Expedição – treinar para partir”, realizou-se no dia 1 de Junho de 2013, possuindo como principal objetivo envolver alunos, professores e encarregados de educação. Com esta atividade pretendíamos, através de diversas articulações, que os alunos beneficiassem da mesma durante todo o processo de preparação, planeamento, realização e balanço, apresentando-se como um agente catalisador de competências sociais, de trabalho e de adaptação ao meio.

Uma Expedição, um desporto de adaptação ao meio, segundo a taxonomia de Almada et al. (2008), permite o desenvolvimento da compreensão de um meio a que o aluno esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele, exige uma compreensão e capacidade de leitura das condições existentes. Desta forma, este tipo de atividade solicita ao aluno uma integração diferente daquela que é solicitada na maior parte das atividades desportivas desenvolvidas em âmbito escolar. A

integração solicitada ao aluno fará com que ele rentabilize fatores que o tornaram mais completo e mais capaz, tais como:

- Compreensão de um meio;
- Capacidade de leitura de um contexto;
- Montagem de estratégias adequadas;
- Ajustamento permanente do desempenho às condições encontradas.

5.3.1 Enquadramento da atividade

“Vivemos no conforto de rotinas e habituações, envolvidos em processos e dispendo de recursos que temos por garantidos, de tal modo que ficamos surpreendidos quando algo que consideramos “normal” nos falta e somos obrigados a reagir para resolver um problema... insólito”

(Almada, Fernando, Lopes, Vicente, 2011, p.7).

Julgamos que o processo de preparação para “partir” para uma Expedição juntamente com a sua realização prática irá desencadear nos alunos uma necessidade de se adaptarem a um conjunto de “agressões”, que lhes exigiram transformações constantes, algo difícil de operacionalizar no nosso sistema de ensino.

Nesta atividade designada de “A Expedição – treinar para partir” os alunos participaram ativamente no processo que no fundo passou por planear a atividade, antecipando um conjunto de situações importantes em toda a dinâmica da mesma, e por realizar uma avaliação/controlo/reflexão no final da sua realização. Foi neste pressuposto fundamental onde assentou a nossa intervenção perante os alunos.

“Treinar para uma expedição é aprender a resolver os problemas que sabemos que poderão acontecer [...]”

(Almada et al, 2011, p. 19)

Num outro prisma, como já foi referido anteriormente, esta atividade surge ainda com o objetivo de envolver os alunos, os encarregados de educação e familiares dos mesmos, assim como os professores das respetivas turmas, com o intuito de promover

uma maior interação entre os mesmos e, conseqüentemente, contribuir para uma maior integração destes no seio da comunidade escolar.

A ideia de desenvolvermos uma atividade no âmbito dos Desportos de Adaptação ao Meio surge das enormes potencialidades que as atividades deste tipo possuem para a formação dos alunos, da análise da caracterização da turma, onde identificámos a existência de alguns alunos motivados em desenvolver atividade deste âmbito e, ainda, da pesquisa efetuada das atividades desenvolvidas pelos núcleos de estágios dos anos anteriores.

De acordo com o PNEF (Jacinto et al. 2001, p. 16) este tipo de atividade desenvolve competências ao nível da utilização das *“habilidades apropriadas, em percursos de natureza, de acordo com as características do terreno e obstáculos, orientando-se pela interpretação dos sinais da carta e do percurso, apoiando os colegas e respeitando as regras de segurança e de preservação da qualidade do ambiente”*.

As atividades de exploração da natureza foram abordadas, ao longo da PL, também como forma de desenvolver competências essenciais nos alunos que garantissem, conseqüentemente, o sucesso durante a sua concretização no contexto exterior à escola, rentabilizando desta forma a sua abordagem.

A concretização da atividade, ocorreu no dia 1 de Junho de 2013, e desenrolou-se na Reserva Natural de São Lourenço compreendendo uma caminhada entre a Baía D’Abra e o Cais do Sardinha (Caniçal) possuindo uma extensão total de cerca de 8 Km (ida e volta). A estrutura da atividade pode ser consultada nos anexos (anexo M).

5.3.2 Objetivos

- Envolver os alunos, os encarregados de educação e familiares, assim como os professores da turma, com o intuito de promover uma maior interação entre os mesmos e, conseqüentemente contribuir para uma maior integração destes no seio da turma;
- Integrar os alunos no processo de planeamento, realização e balanço da expedição;

- Desenvolver a capacidade de respostas e de tomada de decisão dos alunos através do aumento da sua capacidade de identificar os problemas possíveis e de montar estratégias eficientes de resposta;
- Desenvolver uma atividade que possibilite novas experiências aos alunos, e que promova a responsabilidade, criatividade, dinamismo, cooperação e espírito de equipa;
- Promover o gosto pela prática de atividade física em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica.

5.3.3 Planeamento

Tendo em conta que esta atividade se iria realizar fora do âmbito escolar foi necessário apresentar uma “proposta” da atividade à presidente do CE, entidade máxima e a única que poderia dar o aval para a sua concretização, onde enaltecemos o enorme valor pedagógico que esta atividade proporcionaria aos alunos. O feedback recebido foi positivo tendo ainda sido enaltificado que o tipo de intervenção que pretendíamos realizar facultava competências aos seus intervenientes que poderiam ser uteis para o seu futuro na sociedade. Percebemos que o facto do núcleo de estágio do ano anterior ter desenvolvido uma atividade semelhante contribuiu para o demonstrar da importância que um projeto deste âmbito representa para a comunidade escolar.

Posteriormente, iniciamos o levantamento de um conjunto de pressupostos que deveriam ser garantidos a fim de podermos realizar uma preparação e organização prévia, como seja a escolha do local, da data de realização, da contratação do transporte, da prospeção do terreno e do percurso, contactos com entidades das regiões onde vai decorrer a atividade, etc. Este levantamento permitiu identificar e selecionar um conjunto de tarefas que os alunos poderiam ser incumbidos de elaborar, tendo em conta o capital de tempo que possuíamos, com a nossa orientação ou dos professores das outras disciplinas.

Como a finalidade desta atividade passava por envolver os professores da turma decidimos explicar em traços gerais a atividade que pretendíamos desenvolver, e deixar já algumas sugestões de como é que os professores poderiam, utilizando conteúdos das suas disciplinas, ajudar os alunos a prepararem-se para a realização da atividade, logo no primeiro Conselho de Turma. Ao longo deste processo fomos apresentando um

conjunto de propostas aos professores da turma no sentido de estes as desenvolverem com os alunos numa lógica de preparação para partir em Expedição. Sugeriu-se ainda formas de participarem ativamente durante a realização da atividade, tais como, fazer algumas paragens em locais estratégicos e propícios do percurso para que os alunos apresentem um conjunto de informações sobre a Expedição, fruto do seu trabalho nas outras disciplinas. Deixamos ainda em aberto a oportunidade dos professores sugerirem outras propostas de envolvimento.

Numa data mais próxima da realização da atividade, elaborámos e enviámos a todos os professores da turma, utilizando a Diretora de Turma como canal de comunicação, um documento (anexo N) com um conjunto de sugestões e informações relativas à Expedição, e ainda um espaço onde poderiam colocar se iam participar na atividade e que tipo de conteúdos relacionados com a sua preparação tinham/iriam abordar nas suas aulas. No quadro que se segue, para que fique perceptível, especificamos os conteúdos abordados em cada uma das disciplinas.

Quadro 5 - Contributo dos professores da turma doutras disciplinas para a realização da “Expedição”.

Disciplina	Conteúdos
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informações sobre o local; • Previsões meteorológicas; • Saber interpretar uma carta/mapa com informações relativamente ao local;
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Porções alimentares; • Áreas percorridas;
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Ofícios; • Balanços; • Convite aos professores;
História	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informações históricas sobre aquele ponto da ilha;
Inglês	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de um texto em Inglês sobre as expedições portuguesas;
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de alimentação; • Primeiros socorros; • Origem da região e suas formações rochosas;
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social • EF 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de grupos de trabalho; • Estratégias de distribuição de tarefas; • Características do local/campo; • Estratégias de enquadramento dos Pais/Encarregados de Educação; • Inventariação do Material; <ul style="list-style-type: none"> ○ Material Geral de Campo; ○ Material Grupo; ○ Material Individual; ○ Material do Responsável; • Transporte de Material; • Criação de percursos pedestres; • Reconhecimento do terreno através de mapas.

No anexo O é possível consultar uma das tarefas, o balanço de toda a atividade, que os alunos desenvolveram na disciplina de FPS.

É deveras importante salientar a disponibilidade, entrega e compreensão demonstrada pela DT sempre que solicitámos a sua colaboração, ora para reencaminhar uma mensagem eletrónica aos colegas, outras vezes a solicitar informações sobre determinado aluno, ou pedindo a marcação de uma reunião a fim de expormos as nossas opções estratégicas e ouvirmos as sugestões/opiniões da mesma. Podemos referir que a interação e envolvimento que existiu com a DT, foram determinantes para o alcançar do sucesso da atividade, pois esta participou ativamente em quase todas as decisões operacionais, ao longo deste processo.

Como é perceptível no quadro anterior abordámos alguns dos conteúdos em algumas aulas de FPS com a colaboração dos professores responsáveis pela disciplina. Desta forma, rentabilizámos o tempo das aulas na lecionação dos conteúdos práticos, relacionados com a atividade, bem como, das outras matérias. Os conteúdos lecionados nas aulas de FPS estavam contemplados nas Unidades Didáticas.

Assim sendo, optámos por abordar nas aulas de EF os conteúdos mais “práticos” como por exemplo desenvolver a capacidade de ler um mapa simples, criação de grupos de trabalho, transporte de material, e a realização de situações de orientação onde teriam que percorrer um trajeto através da leitura de um mapa simples, preenchendo corretamente o cartão de controlo. Estas situações de aprendizagem permitiram capacitar os alunos de um conhecimento específico e semelhante ao que iriam vivenciar na atividade propriamente dita.

No que concerne as aulas de FPS decidimos abordar os conteúdos mais teóricos através de uma exposição dos passos necessários ao planeamento de uma atividade deste âmbito, sendo que os alunos eram questionados antes de expormos os passos e cuidados necessários. Numa fase posterior os alunos foram desafiados a apresentar as atividades que gostariam de realizar durante a “Expedição”, tendo em conta o tipo de terreno em que se iria desenrolar a atividade, definir o tipo de alimentação, organizar a distribuição dos alunos durante a atividade (todos juntos ou grupos), etc.

Pretendíamos assumir um papel de “meros” orientadores durante este processo de planeamento da atividade, onde os alunos seriam os grandes produtores, mas tal não

foi possível devido às inúmeras tarefas inerentes à concretização de uma atividade desta envolvência. Assim sendo, realizámos os contatos necessários, através de ofícios, com as entidades que entendíamos serem fundamentais para a concretização da atividade, como foi caso do ofício que enviamos à entidade da Reserva do Parque Natural da Madeira com o intuito de garantir que no dia da atividade teríamos um vigilante no Museu da Casa do Sardinha de forma a realizarmos uma visita guiada ao mesmo. Paralelamente os alunos desenvolviam, nas disciplinas indicadas no quadro anterior, as tarefas que lhes tinham sido propostas de forma a garantir que os mesmos compreendiam as variáveis que eram necessárias controlar, bem como a envolvência logística que uma atividade deste calibre envolve. Juntamente com os professores das respetivas disciplinas definimos as datas em que os alunos deveriam entregar as tarefas propostas, sendo que o controlo ficou a cargo dos respetivos professores.

Os alunos estavam tão envolvidos no planeamento da atividade que se propuseram a desenvolver um convite personalizado, nas aulas de FPS, que entregaram a cada um dos professores da turma. Posteriormente, à entrega do convite dos alunos aos professores, recebemos a confirmação de mais dois professores para além dos três que já estavam assegurados, queremos crer que o gesto dos alunos mobilizou estes últimos dois professores a participarem na atividade.

Com o objetivo de envolver os encarregados de educação na Expedição elaborou-se um panfleto (anexo P), personalizado para o efeito, com um conjunto de questões importantes no sentido de informar e “convencer” os pais dos alunos a participarem na atividade. No panfleto, existia um destacável onde os encarregados de educação assinavam se autorizavam ou não o seu educando a participar, e ainda se eles próprios, ou outros elementos do agregado familiar, tencionavam envolver-se (seja através do fornecimento de transporte, seja através da participação ativa na Expedição. Esta tarefa ficou sob nossa alçada pois entendíamos que o mesmo apresentava-se como um “trunfo” fundamental para convencer os pais a participarem na atividade.

Tendo em conta que a realização desta atividade poderia ser condicionada pelas condições climáticas, efetuámos um levantamento de possíveis cenários, decidindo, posteriormente, desenvolver dois planos alternativos, “B” e “C”.

5.3.4 Operacionalização

A realização da atividade, como já foi referido anteriormente, ocorreu no dia 1 de Junho de 2013, como havia sido planeado. A concentração da maioria dos alunos, professores e encarregados de educação ocorreu na escola, pelas 8h30, sendo que alguns dos alunos iriam ter ao local onde se iria desenrolar, efetivamente, a atividade. Após a confirmação das presenças iniciámos o percurso de carro, de acordo com o que já havia sido planeado.

Chegados ao local, à Baía d' Abra, os restantes alunos e encarregados de educação já lá estavam, pelo que relembrámos, imediatamente, um conjunto de indicações e procedimentos de segurança, que já haviam sido trabalhados as aulas de FPS, que deveriam ser respeitados, como por exemplo: ao longo do percurso iríamos realizar três paragens para repousar e beber água; andar sempre em fila indiana; estar a um braço de distância do colega da frente; não ultrapassar; desviar-se das pessoas que caminham no sentido contrário; andar sempre no trilho; não deitar lixo no chão (deixar apenas as pegadas); avisar quando pretender tirar fotografias...

Tendo em conta que estavam presentes as duas turmas dos professores estagiários na atividade havíamos definido como estratégia a divisão das duas turmas onde uma delas partia com um avanço de, sensivelmente, 10 minutos, isto para que não existesse um grande aglomerado de pessoas ao longo do percurso, visto que não eramos os únicos a realiza-lo. Durante a caminhada os professores contribuíram com o seu conhecimento para a “descoberta” de um conjunto de curiosidades relacionadas com a fauna e flora, com que os alunos se iam deparando ao longo do percurso.

As paragens ao longo do percurso ocorreram conforme planeadas e permitiram que os alunos pudessem descansar, lanchar e partilhar o que tinham visto, ate então.

Durante o percurso de ida e volta demorámos o tempo que havíamos definido tendo contribuído para tal o reconhecimento do percurso que realizamos 5 dias antes da concretização da mesma e onde tomámos notas de pormenores como os declives mais acentuados, os locais para realizarmos as paragens, os pontos de interesse, etc...

Chegados à Casa do Sardinha os alunos puderam refrescar-se com a sua água e recuperar forças. Neste local a estratégia adotada para a operacionalização das duas

atividades, canoagem e caça ao tesouro, que havíamos desenvolvido para os alunos foi novamente separar as duas turmas para que estes pudessem interagir com os seus colegas. Dessa forma uma turma partiu para o Cais do Sardinha a fim de realizarem a atividade de canoagem enquanto a outra realizava a atividade de caça ao tesouro, sendo que, passado 45 minutos, os grupos trocavam de atividade. A dinâmica de operacionalização decorreu conforme previsto. Este foi um momento onde os alunos puderam compreender a necessidade de proteger o meio ambiente e de cooperar com um companheiro a fim de cumprir um trajeto em caiaque utilizando a propulsão e repulsão.

Após a realização destas atividades os intervenientes (Alunos, encarregados de educação/familiares e professores) tiveram um momento em que puderam voltar a recarregar as “baterias”. Sentaram-se à volta de uma mesa e colocaram o que haviam trazido de casa em cima da mesma com o propósito de partilharem o almoço. Este foi um momento de êxito onde todos puderam confraternizar, conversar e contar as peripécias que ocorreram até então. Este foi um momento muito agradável.

A visita ao museu da Casa do Sardinha ocorreu com 30 minutos de atraso pois quando chegamos ao local trocamos um conjunto de impressões com o vigilante, que iria efetuar a visita guiada, e concluímos, tendo em conta o tempo disponível, que seria melhor alterar o horário da mesma. Desta forma os intervenientes possuíram mais tempo para descansar, conviver e fotografar alguns locais interessantes. Momentos antes da visita os alunos demonstraram desinteresse pelo museu mas depois de estarem no seu interior e o vigilante iniciar a sua comunicação a maioria dos alunos ficaram interessados e realizaram um conjunto de questões sobre a fauna existente naquela Reserva Natural.

No regresso, quase chegando ao local de partida, quando os intervenientes pensavam que a atividade estava perto de terminar, estes foram surpreendidos por uma última atividade onde as duas turmas formaram três grupos recebendo posteriormente as tarefas que deveriam realizar. Foi um momento muito agradável e rico em conteúdo, pois através do mesmo os intervenientes foram desafiados a realizarem um “trava-línguas”, a elaborar um cartaz publicitário alusiva à caminhada e, ainda, a declamação de um poema. Ficou bem perceptível que, apesar de a atividade não ter ainda terminado, os seus intervenientes tinham vivido cada momento de uma forma intensa.

5.3.5 Apreciações gerais

A AEC foi toda ela desenvolvida, como é bem perceptível, desde o 1º período até ao 3º período (momento da sua concretização), possuindo sempre como pano de fundo o atingir dos objetivos delineados anteriormente.

Podemos referir que este tipo de atividades contribui de forma muito ativa para o conhecimento das dinâmicas existentes na turma, bem como, para uma melhor integração de todos os intervenientes na comunidade escolar. A AEC concretizou-se no 3º período pelo facto de, desta forma, possibilitar que os alunos se envolvessem de forma ativa em todo o processo de planeamento necessário para a realização da expedição e por permitir o desenvolvimento de um conjunto de competências das quais destacamos a capacidade de autonomia, responsabilidade e tomada de decisão. No futuro enquanto professores para que a realização desta atividade ocorra mais cedo tentaremos iniciar este processo de planeamento, com os alunos, no início do ano letivo de forma a que este contribua para a recolha de um conjunto de dados e melhorar à interação existente entre todos os intervenientes.

Um dos aspetos positivos deste projeto perdeu-se com a recetividade e reconhecimento do valor educativo que esta atividade possuía, por parte da presidente do CE e dos professores das respetivas turmas.

Numa fase inicial do planeamento, e após termos referido que um dos objetivos desta atividade seria o de envolver os alunos, encarregados de educação e os professores, os alunos manifestaram de imediato o seu descontentamento. Tentámos contornar esta situação mencionando que esta seria uma oportunidade única para os encarregados de educação experienciarem uma atividade desenvolvida por eles, de conhecerem os seus colegas e os professores. Mesmo explicando, em diversas aulas, a importância que a participação dos encarregados de educação forneceria, os alunos continuaram a apresentar resistência nesse capítulo referindo mesmo que “se os encarregados de educação fossem à atividade seria apenas para questionarem os professores sobre o nosso comportamento”.

Não obstante continuámos a tentar convencer os alunos a convidarem os seus pais a participarem na atividade. Sabendo que a maioria dos alunos poderia nem convidar os encarregados de educação decidimos solicitar a DT que procurasse

sensibilizar os encarregados de educação logo que possível, isto aconteceu desde a reunião de notas do 1º período. Para além desta estratégia decidimos também criar um panfleto onde constavam diversas informações sobre a atividade, tais como as características do percurso com recurso a um mapa, horários das atividades, locais de concentração, algumas fotografias dos locais onde se iria passar e pequenas histórias do local, e ainda um espaço onde os encarregados de educação assinavam se autorizavam ou não o seu educando a participar, e ainda se eles próprios, ou outros elementos do agregado familiar, tencionavam envolver-se. Apesar da utilização destas estratégias não conseguimos envolver o número de encarregados de educação que gostaríamos. Um das estratégias que também poderíamos ter utilizado, e que até foi pensada, passaria por marcar uma reunião num horário pós-laboral a fim de apresentar e sensibilizar os encarregados de educação a participar na atividade.

Outro aspeto positivo, e que é deveras importante salientar, foi a disponibilidade e envolvimento demonstrado pela maioria dos professores da turma em abordar conteúdos cruciais que ajudaram na aquisição e desenvolvimento de competências que auxiliaram os alunos no planeamento, realização e reflexão/balanço da atividade. O trabalho desenvolvido ao longo das aulas de FPS permitiram uma maior rentabilização das aulas de Educação Física.

Este tipo de atividade pode acarretar custos pelo que a criação de sinergias com entidades particulares e públicas poderá ser benéfico e reduzir o custo da mesma para zero, que foi o que aconteceu com a nossa atividade. Entrámos em contato, através de ofícios da escola, com as entidades necessárias onde esclarecemos o objetivos e propósito da atividade tendo este facto contribuído para a receção de uma resposta positiva de todas as entidades que contactamos.

Para além das razões enunciadas anteriormente, a realização desta atividade no âmbito das atividades de adaptação ao meio deveu-se ao facto de desta forma os alunos poderem vivenciar um conjunto de experiências educativas *outdoor* fora do contexto escolar, isto é, num contexto real, garantindo um desenvolvimento holístico do aluno.

Consideramos que a atividade foi gratificante e muito enriquecedora pela forma como os seus intervenientes se envolveram nas diferentes fases da mesma, bem como, pelos comentários feitos, por estes no final da atividade, tendo uma professora referido

que deveríamos realizar esta mesma atividade para os professores da escola, o que atesta o grau de satisfação desta professora.

6 ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A AICE vai muito para além do âmbito da atividade curricular relativa às aulas de EF assumindo-se como um complemento curricular que teve como finalidade envolver o universo da comunidade educativa.

Durante a elaboração da caracterização da escola identificamos um conjunto de problemáticas assumidas pela escola no seu Projeto Educativo - reduzida participação/articulação entre pais/encarregados de educação e outros familiares na vida escolar dos seus educandos – pelo que optamos por interligar a AICE a outra atividade contemplada no seu Plano Anual, designada por “Festa de Natal”, com o intuito de utiliza-la como estratégia que promovesse a resolução da problemática referida anteriormente. Assim, a atividade oferecida a comunidade educativa pressupõe um conjunto de objetivos por nós deliberados (que achamos serem relevantes para a transformação do sujeito), contemplando, igualmente, outros pertencentes ao Plano Anual e ao PEE.

A AICE realizou-se no final do 1º Período, ao longo de uma tarde, designada de “Um Natal entre gerações”, constituída por jogos tradicionais e modernos e por um espetáculo de Natal com música, dança e poemas, e interligada com a dinâmica empreendedora dos alunos de 9º que nessa tarde exploravam “barraquinhas” com produtos alimentares e musica, ação apelidada de “Tarde de Mercado”.

6.1 Enquadramento da atividade

Apresentaremos em seguida as cinco premissas que deram origem a nossa ideia para o planeamento da atividade:

1) A comissão da União Europeia decidiu nomear o ano 2012 como o “ano do envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações”. O objetivo da comissão europeia prendesse com a promoção da vitalidade e a dignidade de todos. Acrescenta-se ainda que o objetivo global do Ano Europeu é facilitar a criação de uma cultura de envelhecimento ativo na Europa, baseada numa sociedade para todas as idades. Julgamos pertinente basear-nos nesta iniciativa por parte da união europeia, pois entendemos que o princípio do bom relacionamento dos nossos alunos com a população

idosa é algo que contribui para a sua formação social e pessoal, que é importante para a coesão de uma sociedade que opera num contexto socioeconómico debilitado, e ainda porque julgamos importante que os nossos alunos adquiram uma cultura de envelhecimento ativo, para termos futuros cidadãos mais saudáveis e disponíveis.

2) A nossa escola instituiu, no seu Projeto Educativo, que é importante estabelecer uma relação estreita e positiva casa/escola no sentido de, em conjunto, contribuir para uma educação para os valores de boa cidadania, como uma das metas a atingir pela comunidade educativa. Achamos que a ideia apresentada no ponto anterior poderá ser um meio que ajudará a atingir esta meta, dando o nosso contributo para a concretização de uma parte do Projeto Educativo da Escola.

3) Em conversa com a presidente do conselho executivo, a professora Fátima Maria Teles, constatamos que a vida escolar dos nossos alunos é alvo de um acompanhamento distante por parte de alguns dos seus familiares, e que há um conjunto de valores sociais que os nossos jovens têm perdido na relação com as gerações mais velhas. Visto que a presidente do CE partilha da ideia refletida no ponto 1, e que, obviamente, está em consonância com as metas que o Projeto Educativo da sua escola deve atingir (refletido no ponto 2), a nossa ideia foi ganhando cada vez mais força.

4) Aliado a estes fatores, como é do conhecimento geral, constatou-se que o envolvimento dos nossos alunos com a prática de atividade física é inferior ao desejável. Os dados recolhidos nos questionários bem como as conversas particulares mantidas com professores de EF da nossa escola vieram corroborar esse facto, transmitido pelos mesmos com base na sua perceção, criada ao longo dos anos, quanto ao nível de atividade dos alunos.

5) Recolhemos informação sobre o tipo de atividades que os nossos colegas estagiários de EF realizaram nos anos anteriores. Constatamos que alguns deles recorreram a jogos tradicionais, ou a outro tipo de jogos que solicitassem interação entre os alunos de diferentes turmas e de diferentes anos. Verificamos que esta estratégia deu os seus frutos, e era bem recebida pela comunidade educativa.

Juntamos as cinco premissas anteriores, e a nossa ideia surgiu. Concluimos que a nossa atividade deveria contemplar a vertente social, a educação para os valores de boa cidadania, a solidariedade entre gerações, o estreitamento da relação entre a vida escolar

dos nossos alunos e o acompanhamento dos seus familiares, e o alerta para a importância da prática de atividade física para a longevidade da vida. Tudo isto poderia ser solicitado utilizando jogos como meios.

Posto isto achou-se propício aliar-nos a escola, e ajuda-la na criação de uma das atividades que contempla no seu Plano Anual, a festa de natal, que ocorreria no dia 18 de Dezembro (ultimo dia de aulas do primeiro período). Desta feita, aproveitando a tradição da escola em realizar a festa de natal no final do período, tínhamos, de certa forma, garantida a disponibilidade de participação de todos os alunos. Achamos ainda que o fato de podermos planejar e realizar a nossa atividade numa fase precedente ao 2º e 3º períodos, nos daria a oportunidade de conhecer melhor a dinâmica da escola, assim como podia ser um meio para nos afirmarmos perante a mesma, facilitando o nosso processo de integração e de envolvimento na comunidade educativa durante o restante ano letivo.

Então, a ideia foi conceber uma atividade que se associasse à festa de natal da escola. Os alunos de 9º nessa tarde exploravam “barraquinhas” com produtos alimentares e música, a qual agregamos jogos tradicionais e modernos para todas as idades. Incentivamos os nossos alunos a convidarem os avós a participar na festa, e convidamos um grupo de idosos para se juntarem a nós nesta tarde festiva. Após recolhermos a informação de que a escola em outros anos organizava um espetáculo no encerramento da festa de Natal, mas que tinha perdido esse costume nos últimos tempos, achamos que seria importante recuperar essa tradição, brindando assim os participantes na festa com um espetáculo que incluísse música, dança e poemas, dando, ao mesmo tempo, oportunidade aos nossos alunos de expressarem o seu talento. Criamos então um espetáculo de natal com música, dança, poemas, que contou com a participação de alunos e idosos. Em traços gerais esta foi a nossa AICE, denominada de **“Um Natal entre Gerações”**. Em seguida apresentamos os seus principais objetivos, os traços gerais do planeamento, onde tentaremos refletir as sinergias criadas, a sua realização, e o balanço de todo o processo.

6.2 Objetivos

A AICE tinha como finalidade envolver o universo da comunidade educativa, com o objetivo de:

- Envolver familiares dos nossos alunos com a comunidade educativa;
- Compreender a importância da atividade física na transformação e desenvolvimento pessoal bem como na melhoria da qualidade de vida;
- Equacionar a relevância da tradição e da inovação na evolução da sociedade;
- Vivenciar um conjunto de dinâmicas culturais (jogos, danças, cantares...) e perceber o seu valor pedagógico;
- Desenvolver um espírito de solidariedade entre gerações.

6.3 A articulação com os Diretores de Turma e a Festa de Natal

Numa fase inicial conversámos com a professora Fátima Cunha, coordenadora de atividades da nossa escola, com o intuito de nos inteirarmos de toda a dinâmica da festa de natal. Ficámos a par da dinâmica das festas de natal dos anos anteriores, e da dinâmica que este ano a escola pensava implementar. Inteirámo-nos de todos os pormenores, em termos de localização, organização do espaço, horário em que decorria a festa, quais os principais destinatários, que objetivo tinha a escola com a realização da mesma, etc. Colocámos algumas questões que nos ajudaram a resolver algumas dúvidas que tínhamos quanto à melhor forma de interligar a nossa ideia com a dinâmica da festa da escola.

Após este contato inicial elaborámos um pré-projecto da nossa atividade onde refletimos o surgimento da ideia, o que pretendíamos fazer, os objetivos a atingir, um croqui mapa de toda a atividade, como pretendíamos interliga-la com a dinâmica da festa de natal da escola e de que forma desejávamos estendê-la a toda a comunidade escolar no momento do seu planeamento (explicaremos nos parágrafos adiantes). Após termos este documento elaborado reunimos novamente com a coordenadora de atividades, e em parceria realizámos alguns ajustes e delineamos, de uma forma geral, o programa da festa. Concluída a reunião, apresentámos a ideia, já muito próxima da sua forma final, à presidente do conselho executivo, que nos deu alguns conselhos e o seu aval para procedermos a operacionalização de algumas tarefas, nomeadamente ao estabelecimento de contactos com entidades colaboradoras externas à escola.

Decidimos realizar a nossa atividade em paralelo com a tarde de mercado, em espaços adjacentes, para que toda a escola se concentrasse na mesma zona. Ou seja, enquanto os alunos de 9º exploravam as barraquinhas, decorriam os jogos tradicionais e

modernos que recriamos, e as duas ações ocorriam em simultâneo e como complemento uma da outra. Acordámos que no final dos jogos, os alunos de 9º ano fechariam as barraquinhas, para dar início ao espetáculo de natal, mesmo ao lado do desenrolar de todas as atividades da festa, na cantina da escola.

Após termos definido o pormenor da atividade, o próximo passo do planeamento foi pensar numa forma de envolver a comunidade educativa, não apenas no dia da festa, mas durante o seu planeamento. Pensamos em propor um conjunto de sugestões aos diretores de turma, para que pudessem trabalhá-las com os alunos durante as aulas de FPS. Apresentamos algumas das sugestões que realizamos: a) Entrevistar os avós, ou outras pessoas idosas e/ou pesquisar/recolher informação para perceber as principais diferenças entre o estilo de vida das gerações passadas e o estilo de vida das gerações atuais, o tipo de brincadeiras/jogos que se faziam no passado, o tipo de brinquedos, e como era o Natal de antigamente...; b) Trazer o/a avô/avó à sala de aula para relatar um conjunto de conhecimentos e vivências ...; c) Elaborar uma carta ou um convite para os avós deslocarem-se até à escola participar na festa (este gesto pode ser uma das melhores prendas de Natal que venham a receber)...; etc... Deixamos ainda em aberto a possibilidade de cada diretor de turma, ou de cada aluno individualmente, desenvolver uma atuação para ser apresentada no espetáculo final a ser realizado.

O canal de comunicação com os Diretores de Turma foi a Professora Marta, coordenadora dos Diretores de Turma de 3º ciclo. Aproveitamos esta ligação e disponibilidade demonstrada em colaborar e achamos que se o processo de inscrição fosse conduzido pelos mesmos, seria vantajoso para todos. Assim, após elaborarmos o regulamento da atividade e a ficha de inscrição nos jogos, fizemos chegar estes documentos a coordenadora de Diretores de Turma que enviou-os para todos os Diretores de Turma do 3º ciclo.

6.4 Operacionalização

A atividade ocorreu no dia 18 de Dezembro, das 14h15 às 16h30, no piso 1 da nossa escola, mais propriamente na cantina, salas de aula e espaços exteriores.

Iniciou-se com a vistoria à disposição do espaço para a realização dos jogos (esta organização do espaço foi realizada na véspera com o auxílio de um funcionário da

escola) e com os preparativos finais, como a afixação de marcadores que indicavam aos participantes onde situavam-se cada jogo, de croqui mapa da atividade, e com alguns retoques quanto à delimitação do espaço onde decorreram os jogos e quanto à colocação de alguns materiais.

Seguidamente recebeu-se os convidados para a festa (grupo de idosos do ginásio da barreirinha) e deu-se início aos jogos, sensivelmente pelas 14h30. Os alunos já estavam concentrados no espaço, pois a “Tarde de Mercado” iniciou-se pelas 11h.

Os participantes antes de jogar deslocavam-se ao secretariado para levantar o cartão de participação e em seguida jogavam cada jogo respeitando a ordem de rotação previamente definida. Quem quisesse apenas assistir ia entrando dentro de cada uma das salas, e acompanhava o desenrolar dos jogos, no espaço reservado ao público. Aqueles pouco interessados em participar nos jogos continuavam pela rua, junto das barraquinhas exploradas pelos alunos de 9º ano. Isto passou-se com alguns alunos, assim como com alguns dos idosos presentes na festa.

Após o encerramento dos jogos, convidamos os presentes na festa a dirigirem-se à cantina da escola onde se desenrolaria o espetáculo final. Em frente ao palco havia cadeiras ao dispor de professores e idosos convidados, algum número reduzido para os alunos, sendo que a maior parte ficou de pé.

O espetáculo iniciou-se com uma introdução, por parte de um dos professores estagiários, da leitura de um texto que refletia o enquadramento da atividade, a origem da ideia que desencadeou a mesma, assim como os seus objetivos primordiais, não deixando para trás um agradecimento a todos aqueles que colaboraram na sua realização. Houve algumas alterações quanto ao alinhamento do desenrolar das atuações, devido a alguns constrangimentos de última hora, situação resolvida em colaboração com os três apresentadores. O espetáculo findou mais ou menos à hora prevista, sendo seguido pela entrega de prémios aos vencedores de cada jogo e sorteio de prémios para todos os que participaram nos 4 jogos. Esta entrega de prémios ocorreu no secretariado dos jogos.

Concluído o espetáculo final os grupos convidados, o grupo de hip-hop “STG” e o grupo de idosos do ginásio da barreirinha, foram convidados a subir ao bar dos professores para um lanche convívio oferecido pela escola. Pudemos agradecer

novamente a sua presença, na nossa festa, e sentir que os dois grupos ficaram agradados com a sua participação e que valorizaram a atividade em que participaram.

6.5 Apreciações gerais

A atividade de intervenção na comunidade escolar, intitulada de “Natal entre Gerações”, desenrolou-se no dia 18 de Dezembro de 2012, culminando um longo processo que iniciou-se no começo do ano letivo.

No geral podemos referir que a atividade decorreu de acordo com o espectável, e tendo em conta os diversos feedbacks fornecidos pelos diversos intervenientes na atividade, que vai desde os discentes, os docentes, a coordenadora de atividades, a coordenadora de diretores de turma, presidente do CE da escola e participantes, podemos referir que o resultado da mesma foi muito positivo.

O planeamento da atividade foi realizado atempadamente, mas para que todo o nosso planeamento fosse colocado em prática era necessário estabelecer parcerias com algumas entidades. O contato estabelecido com as entidades teve sempre em linha de conta que esta colaboração deveria ser vista como benéfica para ambos. Apesar de termos estabelecido um conjunto de contatos com diversas entidades, a fim de disponibilizarem, por exemplo, uma *Playstation 3*, não conseguimos que colaborassem na atividade. Esta situação poderá advir do contato tardio que realizamos com estas entidades ou da falta de um contato mais formal, isto é, através de um ofício da escola dirigido às entidades. Em situações futuras é necessário realizar estes contatos com maior antecedência e esgotar todas as possibilidades de contacto e de entidades que possam colaborar.

Relativamente à divulgação da atividade recorremos a três canais de comunicação, os diretores de turma (DT) por intermédio da coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo, afixação do programa da atividade por diversos espaços da escola e a colocação de um pequeno texto no sítio da internet da escola. Concluída que está a atividade compreendemos que a criação de um poster atrativo e motivador, direcionado aos alunos, pudesse ter cativado ainda mais alunos para a atividade, sendo este afixado nos locais onde os alunos mais frequentam (bar dos alunos e entrada das instalações desportivas).

Ainda no que se refere ao tema da colaboração na atividade informamos os professores de educação física, numa reunião de grupo, o que pretendíamos com a atividade e o que iria decorrer na mesma. Ainda na mesma reunião solicitamos a colaboração de alguns professores obtendo uma resposta positiva de seis professores. Com este número de professores estava garantida o correto funcionamento da atividade permitindo ainda que os professores organizadores estivessem libertos para poder controlar e ocorrer a qualquer situação que levantasse problemas ou duvidas. As funções e respetivo regulamento do jogo em que o professor ficaria responsável foi comunicado através de email. No entanto apenas três dos professores que se prontificaram a colaborar compareceram no dia da atividade o que obrigou desde logo a que os professores encontrassem uma solução. Para fazer face a falta dos professores foi necessário que os professores organizadores ficassem responsáveis por um jogo, cada um, levando a que ficassem “presos” dentro de uma sala. Esta situação levantou desde logo um problema pois não permitia que os professores controlassem todo o processo que estava a decorrer. Numa fase posterior recorremos a alunos que considerávamos responsáveis para assumirem as funções de um dos professores organizadores. A falta dos professores poderá ter sido provocado pelo facto do contato ter sido realizado algo em cima do acontecimento, pelo que no futuro será importante voltar a contactar os professores questionando se realmente possuem disponibilidade para colaborar e fornecendo desde logo, em mão, as funções e regulamentos dos jogos.

Constatámos ainda que alguns dos intervenientes convidados a participar na atividade encontravam-se um pouco à parte, sendo que esta situação ficou a dever-se ao que já foi referido no parágrafo anterior.

No que se refere à segunda parte da atividade, o Espetáculo de Natal, contou com a participação de diversos intervenientes, nomeadamente o grupo de idosos do ginásio da barreirinha a dançar “New York, New York”, uma aluna do 7º7 que declamou um poema da sua autoria “Minha avó querida”, o “Bailinho da Madeira” tocado no acordeão pelo Avô Adelino, um grupo de aluno do 9º5 cantaram a música “Last Christmas”, um grupo de alunos do 8º10 e 8º11 dançaram “O Regadinho” e por fim grupo de *hiphop* “STG” que culminou o espetáculo. Durante todo o espetáculo A plateia demonstrou interesse e entusiasmo, sendo de referir que a atuação do grupo de *hiphop* “STG” levou a plateia ao rubro.

Foi com grande satisfação que, no final da atividade, fomos confrontados com diversos comentários positivos, elogiando todo o planeamento, organização e dinâmica.

Com a realização desta AICE retirou-se algumas ilações para o nosso desenvolvimento enquanto professores:

- É importante estabelecerem-se parcerias e ligações, atempadamente e com a lógica de que ambas as partes vão usufruir com o envolvimento, quando se dinamiza este tipo de atividades;

- O envolvimento com toda a comunidade educativa e a tentativa de ligá-la com o meio externo é um processo complexo composto por múltiplos fatores e variáveis. Deve ser feita uma seleção dessas variáveis e fatores para “jogarmos” com as mais importantes, numa perspetiva de custo-benefício e de acordo com o que pretendemos solicitar com a realização das nossas ações;

- Existe uma grande distância entre aquilo que pretendemos solicitar ao público-alvo (neste caso, essencialmente, alunos) e aquilo que é realmente solicitado na prática. Aquando do planeamento tudo parece bem estruturado e com a capacidade de conduzirmos no sentido de transformar os nossos alunos consoante aquilo que achamos ser mais benéfico para eles, tendo em conta o contexto. No entanto, na prática, apercebemo-nos que nem tudo esteve a ser induzido. Não é fácil aferir este processo. Aqui parece necessário estar muito por dentro do contexto, entender muito bem as características do meio, perceber antecipadamente quais as principais limitações que podemos encontrar e quais as principais potencialidades que podemos explorar, para ajustar da melhor forma o que pretendemos em relação ao que acontecerá na realidade;

- É importante, quando concebemos a atividade, levantar possíveis cenários, diferentes possibilidades daquela que idealizamos como o “cenário ideal”, e criar alternativas que respondam ao surgimento das mesmas para não sermos apanhados desprevenidos no momento da realização.

7 ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

As Atividades de natureza Científico-Pedagógicas vislumbram-se como um trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento de conhecimentos na área de intervenção do professor. Estas atividades deverão ser desenvolvidas com o intuito de procurar potenciar a intervenção dos professores e consequentemente o enriquecimento da EF. Desta forma, e tendo em conta que os alunos são o foco de toda a nossa atuação enquanto professores, entendemos que a criação de espaços onde sejam compartilhados e debatidos os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos com os restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem sejam fundamentais para a melhoria da formação dos alunos.

Estas atividades foram constituídas pela Ação Científico-Pedagógica Individual e pela Ação Científico-Pedagógica Coletiva, sendo que estas foram desenvolvidas em dois momentos distintos.

A ACPI intitulada de “Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? - Análise ao nível dos Desportos de Combate (DC) e dos Desportos Individuais (DI)” apresentou-se como um momento mais restrito, reservado ao corpo docente do Grupo de EF e restantes colegas de estágio, onde procurámos “demonstrar” como é possível rentabilizar a heterogeneidade nas aulas de Educação Física apresentando um conjunto de exemplos de possíveis estratégias de intervenção pedagógica nos DC e nos DI que contribuam para uma melhoria significativa do processo de ensino-aprendizagem. A escolha desta temática deveu-se ao facto de nos termos deparado, no início da nossa PL, com um problema: a heterogeneidade em termos do domínio cognitivo-motor apresentada pelas nossas turmas. Este problema levantou-nos uma dúvida predominante: que estratégias de intervenção poderiam ser delineadas tendo em vista a gestão dessa heterogeneidade de forma a utilizá-la como um meio para o desenvolvimento dos nossos alunos?

Já a ACPC foi desenvolvida com base na temática geral “A Avaliação em EF”, sendo constituídas por um conjunto de sete ações coletivas. ”(Re) Olhar a Avaliação em EF” foi a temática que decidimos, em conjunto com os restantes núcleos de estágio, abordar. Estas ações possuíam um carácter mais abrangente tendo em conta que destinavam-se ao universo dos professores de EF da Região Autónoma da Madeira. É

de salientar que estas ações promoveram um conjunto de reflexões, ao longo das sete ações, sobre a importância do processo de avaliação, contribuindo para a melhoria, no nosso entender, da gestão deste processo no decorrer da PL.

7.1 Atividade Científico-Pedagógico Individual

Enquadrada no âmbito do Estágio Pedagógico, a ACPI permitiu que apresentássemos um trabalho de pesquisa e investigação, através da operacionalização de um conjunto de possíveis estratégias a utilizar nos Desportos de Combate (DC) e Desportos Individuais (DI), que vínhamos a desenvolver nas aulas de EF. Esta ação teve como principal objetivo a criação de um espaço de diálogo e debate entre os diversos intervenientes no grupo de EF.

Os grupos de EF são, na maioria dos casos, constituídos por professores com formação/conhecimento mais aprofundado em determinada matéria de ensino pelo que, estes, deveriam ser aproveitados através da troca/partilha dos conhecimentos, ajustadas às necessidades e prioridades identificadas pelo grupo, em ações criadas para o efeito e que promovessem a formação recíproca.

Pretendíamos, com esta interação, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem tendo em linha de conta que os alunos são o foco central da atuação do professor.

7.1.1 Um problema resultante da prática letiva

Atualmente vivemos numa sociedade de pluralismo, debate, controvérsia, ambiguidade, onde as certezas são questionadas e onde se exige uma atitude pró-ativa na recriação dos saberes que são transmitidos na escola. A escola atual apresenta-se, ainda, arquetizada para a produção/construção do “aluno ideal” possuidor de comportamentos “estandardizados” (Cortesão, 2008; Rodrigues-Pimenta, 2011).

O ensino homogéneo, na maioria dos casos, já não responde às necessidades de uma população escolar cada vez mais heterogénea sendo por isso imperativo apostar num ensino cada vez mais individualizado/personalizado. Mas para que tal aconteça é de extrema importância que o professor, enquanto agente do processo de ensino-aprendizagem, reconheça a heterogeneidade existente na sala de aula como fonte de

riqueza e, numa atitude intencional, procure potencializar os aspetos positivos que podem daí advir para que entre as opções tomadas ao nível do processo de ensino-aprendizagem tenham em conta os diferentes tipos de alunos identificados na sala de aula.

Neste sentido, e no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, mais propriamente durante a primeira etapa de aprendizagem (AI), constatámos que a turma apresentava diferentes níveis de proficiência o que nos colocava desde logo um problema relacionado com a necessidade de realizar um conjunto de modificações estruturais importantes, quer ao nível metodológico, quer ao nível organizacional (Sanches, 2005). Dessa forma, decidimos auscultar alguns dos professores do grupo de EF com o intuito de aferirmos a pertinência de realizar um estudo mais aprofundado a fim de encontrar estratégias que potenciem o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, características, necessidades e ritmos de aprendizagem. A resposta foi positiva pois a maioria dos professores referiu que a heterogeneidade encontrada nas turmas é um problema, e que se vem agravando ao longo dos anos.

Tendo em conta a pertinência do tema o núcleo de estágio decidiu que abordaríamos a mesma temática mas em diferentes matérias de ensino da EF, com o objetivo de demonstrar, através da apresentação de um conjunto de exemplos de possíveis estratégias de intervenção pedagógica, que a heterogeneidade deverá deixar de ser vista como um problema e passar a ser assumida como uma importante fonte de riqueza inesgotável que funcionará como um catalisador do processo de ensino-aprendizagem.

É neste fio condutor que surge esta temática que possui como objetivo fornecer possíveis estratégias de atuação nas aulas de EF de como é possível integrar alunos com diferentes níveis de competência numa mesma situação de aprendizagem de DC e DI. É também com vista ao desenvolvimento do domínio sócio-afetivo dos alunos que estas situações, onde os alunos convivem com colegas que apresentam diferentes competências, poderão desenvolver uma nova consciência no que se refere ao respeito e aceitação das diferenças do outro.

7.1.2 Objetivos

- Compreender o fenómeno “heterogeneidade” em EF;
- Compreender o modelo taxonómico das atividades desportivas de Almada *et al.* (2008);
- Traçar um referencial teórico dos Desportos Individuais, Desportos de Combate, e Desportos Coletivos;
- Compreender as principais variáveis em jogo nos desportos anteriormente mencionados e perceber de que forma podemos intervir sobre as mesmas no planeamento de exercícios;
- Propor formas de abordagem dos desportos anteriormente mencionados nas aulas de EF de forma a utilizar a heterogeneidade das turmas como um meio de potenciar o processo de aprendizagem de todos os alunos;

7.1.3 O modelo de referência – Almada et al. (2008)

Tendo em conta os diferentes modelos taxonómicos existentes para sistematizar as Atividades Desportivas sentimos necessidade de clarificar a Taxonomia das Atividades Desportivas de Almada et al. (2008) adotada para a realização do presente trabalho. A referida Taxonomia apresenta seis modelos a saber: Desportos de Combate (DC); Desportos Individuais; Desportos dos Grandes Espaços; Desportos de Adaptação ao Meio; Desportos de Confrontação Direta. Nesta Taxonomia as atividades desportivas são sistematizadas de acordo com o tipo de comportamento que solicitam predominantemente ao indivíduo, tendo sempre presente que consoante o aluno em causa a mesma situação pode ser gerida em diferentes modelos.

No âmbito pedagógico, para podermos atuar de forma assertiva sobre os fenómenos é, igualmente, necessário recorrer a uma metodologia que nos permita: 1. Perceber o fenómeno; 2. Saber como atuar sobre esses fenómenos; 3. Definir os meios disponíveis; 4. Montar estratégias de atuação; 5. Desenvolver as estratégias consideradas mais adaptadas; 6. Controlar a evolução da aplicação (Almada et al, 2008). Os três primeiros pontos permitem inventariar os recursos existentes e quais aqueles que interessa ir buscar para definir o que temos / o que gostaríamos de ter / o que vamos conseguir obter. Enquanto os últimos três pontos definem as atuações. A utilização

desta metodologia permite não apenas compreender o fenómeno como também o todo onde este se integra.

O modelo taxonómico dos DC, segundo Almada et al. (2008), enuncia uma relação de forças existente entre dois parceiros, sendo que a F útil deverá ser maior ou igual a F' útil. Este modelo indica que os comportamentos solicitados ao indivíduo privilegiam o conhecimento do “eu” no confronto (relação dialética com o outro) com situações críticas onde a noção de morte simbólica encontra-se sempre presente. “O conhecimento do “eu” total embora integrado num grupo” (Almada et al. 2008, p. 253) são as principais variáveis em jogo nos DC.

Analisando a funcionalidade do processo dos DC podemos compreender que esta relação de forças pode ser obtida através de diferentes estratégias que conseqüentemente solicitam diferentes comportamentos aos seus intervenientes. Passamos a apresentar duas opções estratégicas que podem ser seleccionadas: a) Aumentar a intensidade da força aplicada tornando-a superior à força que o adversário é capaz de resistir ou b) Realizar uma força que não contrariando a força do adversário vai permitir redirecioná-la pela modificação da direção da resultante (Fernando, 2012).

Já o modelo de referência, e simplificado, dos DI poderá resumir-se a v (velocidade) ou F (força) e preconiza que os comportamentos solicitados levam o indivíduo a centrar toda a atenção na sua ação, considerando que o desempenho é independente da forma de oposição do adversário, proporcionando um conhecimento muito profundo de si próprio. Assim, é importante referir que as variáveis em causa são “o conhecimento dos limites do eu em algumas variáveis” (Almada et al. 2008, p. 257).

Compreendendo que problemática da heterogeneidade nas aulas de EF coloca uma série de problemas na criação e organização das situações de aprendizagem e após a análise dos modelos dos DC e dos DI onde foi possível identificar as variáveis em jogo passamos a ilustrar, mais a frente, exemplos de possíveis estratégias de atuação que permitem gerir a heterogeneidade no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de passarmos propriamente às estratégias de atuação será conveniente identificarmos um conjunto de medidas restritivas – constrangimentos - de carácter didático-pedagógico com o propósito de potenciarmos o processo de ensino-aprendizagem pela solicitação dos comportamentos que pretendemos induzir. Estes

constrangimentos devem ser impostos de forma criteriosa, em relação às características apresentadas por cada aluno, pois as turmas apresentam grupos homogêneos e heterogêneos, permitindo a promoção de situações de aprendizagem mais significativas e desafiantes levando a que cada aluno trabalhe nos seus limites. Estes constrangimentos podem ser utilizados de forma isolada ou conjunta, isto é, aplicados a todos os alunos ou apenas a alguns.

A imposição destes constrangimentos nas situações de aprendizagem permitem jogar com as variáveis que estão em causa, tornar a situação mais ou menos complexa tendo em conta o nível de proficiência do aluno e criar situações de competição formativa (jogo) que os motive e leve a superarem-se, provocando conseqüentemente transformações nos mesmos.

7.1.4 Estratégias que potenciam a Heterogeneidade

As estratégias que serão apresentadas de seguida foram operacionalizadas e desenvolvidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A título de exemplo expomos primeiramente uma situação de aprendizagem direcionada a grupos homogêneos explicando posteriormente com que constrangimentos podemos jogar para transformar a situação ajustada e desafiante perante grupos heterogêneos.

Quadro 6 - Situação de aprendizagem para grupos homogêneos dos Desportos de Combate.

Descrição	Comportamentos solicitados	Objetivo gerais	Objetivo específicos	Dimensões do espaço
<p>➤Os alunos aos pares, frente a frente, tentam tocar o máximo número de vezes nos ombros do colega, evitando ser tocado, durante 30 segundos.</p>	<p>➤Desenvolver estratégias mais adequadas.</p>	<p>➤Desenvolver a capacidade de perceção, de montagem de estratégias e de tomada de decisão.</p>	<p>➤Tocar o máximo número de vezes no ombro do colega e evitar ser tocado.</p>	<p>➤2x2 metros</p>

Nesta situação possuindo dois alunos com níveis de proficiência distintos (proficiente e menos proficiente) podemos colocar os seguintes constrangimentos:

Quadro 7 - Constrangimentos que podem ser utilizados numa situação de aprendizagem nos Desportos de Combate que possuam heterogeneidade.

Constrangimentos:	
<p>▪ <u>Proficientes:</u></p> <p>1- Um apoio;</p> <p>2- Ponto de toque nos joelhos;</p> <p>3- Atingir 3 vezes o colega no ponto indicado;</p> <p>4- Possui 5 tentativas</p>	<p>▪ <u>Menos proficientes:</u></p> <p>1- Dois apoios;</p> <p>2- Ponto de toque nas costas;</p> <p>3- Atingir 1 vez o colega no ponto indicado;</p> <p>4- Possui 10 tentativas;</p>

Com a imposição do primeiro constrangimento, por exemplo, o aluno mais proficiente possui uma base de apoio mais reduzida (apenas um apoio) que a do aluno menos proficiente (dois apoios) obrigando-o desta forma a constantes reajustes da relação centro de massa/base de apoio para conseguir manter-se equilibrado nos ataques e esquivas que realiza, por sua vez, o colega possuirá maiores oportunidades para realizar os ataques através da identificação das janelas de oportunidade que vão surgindo ao longo do desenrolar da situação. O segundo constrangimento exigirá do aluno mais proficiente a montagem de estratégias para conseguir tocar nos joelhos do colega sem que este lhe toque nas costas, da mesma forma exige a montagem de estratégias ao aluno menos proficiente se bem que o nível de complexidade é menor.

Quadro 8 - Situação de aprendizagem para grupos homogêneos no Atletismo.

Descrição	Comportamentos solicitados	Objetivo gerais	Objetivo específicos	Distancia da corrida	Numero de alunos em corrida
<p>➢Corrida de Velocidade.</p>	<p>➢Conhecer os seus limites;</p> <p>➢Ser capaz de otimizar a amplitude e frequência da passada;</p> <p>➢Incrementar os sistemas energéticos (anaeróbio).</p>	<p>➢Desenvolver a capacidade de se concentrar no seu movimento;</p> <p>➢Procurar superar os seus limites.</p>	<p>➢Percorrer uma distância de 15 metros no menor tempo possível.</p>	<p>➢15 metros</p>	<p>➢2 ou mais</p>

Os constrangimentos a colocar para que alunos com níveis de proficiência diferente se defrontem, poderão ser:

Quadro 9 - Constrangimentos que podem ser utilizados numa situação de aprendizagem no atletismo que possua heterogeneidade.

<u>Constrangimentos:</u>	
<ul style="list-style-type: none">■ <u>Proficientes:</u>1- Parte mais atrás (décalage);2- Parte à frente, mas deitado;3- Têm que estar a saltar na partida;4- Escolhe a distância que parte do colega;	<ul style="list-style-type: none">■ <u>Menos proficientes:</u>1- Parte mais à frente (décalage);2- Parte atrás, posição de pé;3- Parte numa posição a sua escolha;4- Escolhe a distância que parte do colega;

Nesta situação de aprendizagem de DI o professor pode solicitar aos alunos que encontrem uma distância entre eles, na partida (décalage invertida), que lhes permita cortar a meta, na máxima velocidade, com uma distância nunca superior a um metro de distância entre eles. Com a introdução destes constrangimentos os alunos proficientes e menos proficientes poderão aceitar o desafio percebendo que, apesar de possuírem capacidades distintas, podem competir de uma forma mais ajustada e rentável para ambos.

7.1.5 Apreciações gerais

O grande desafio deste trabalho debruçou-se na criação de propostas flexíveis e variadas de ensino para que os nossos diferentes grupos de alunos tenham possibilidade de usufruir do processo de aprendizagem com o propósito de resolver o suposto problema da heterogeneidade encontrado na turma.

Sendo o nosso público-alvo os professores da escola, bem como, os colegas do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, procuramos identificar qual seria o melhor dia da semana, espaço e hora de realização da ação, através do questionamento e consulta do horário dos professores, com vista a ter o maior número de professor na ação. Dessa forma, e após constarmos que a maioria dos professores de EF da escola não lecionava na segunda-feira decidimos que seria nesse dia de semana que iríamos realizar a ação.

Apesar de termos utilizado diversas estratégias de divulgação da ação, como, a difusão da ação na reunião de grupo de professores de EF do 2º ciclo e no do 3º ciclo, através de conversas informais com os professores, através da elaboração de um cartaz

de divulgação, que colocamos estrategicamente em pontos da escola por onde os professores de EF passam frequentemente (sala dos professores de EF, sala do material de EF, instalações desportivas da escola, e bar dos professores) e ainda através do envio do mesmo cartaz por e-mail para todos os professores, colegas estagiários dos outros núcleos, foram poucos os professores que compareceram na ação. Para sermos mais precisos de um universo de 20 professores apenas cinco deles compareceram à ação.

À posteriori, realizamos uma reflexão com o intuito de percebermos o porquê dos professores não terem comparecido à ação, quando tinham confirmado verbalmente, através de conversas informais, que iriam estar presentes. No que concerne à divulgação realizada por nós acreditamos que utilizamos todos os canais de comunicação que tínhamos ao nosso dispor. Uma das possíveis causas poderá estar associada ao facto dos professores não se encontrarem habitualmente no dia escolhido para a ação, assim, no futuro deveremos tentar realizar a ação, por exemplo, numa reunião de grupo de EF. Desta forma teremos todos os professores, ou pelo menos a maioria dos professores a assistir e contribuir no debate com as suas experiências.

Relativamente aos nossos colegas estagiários, de outros núcleos, deveríamos ter adotado uma estratégia de abordagem “face to face” e explicar o que iríamos abordar na ação e que seria importante que estivessem presentes a fim de contribuírem também para o debate final, com os problemas encontrados e as estratégias que desenvolveram para resolvê-los.

No que concerne à elaboração do trabalho foi necessário, primeiramente, definir qual a metodologia de atuação que iríamos utilizar por forma a percebermos os fenómenos e, dessa forma, atuar assertivamente sobre os mesmos, através da manipulação das principais variáveis em jogo.

Numa parte inicial do trabalho sentimos algumas dificuldades em encontrar autores que abordassem a problemática da heterogeneidade nas aulas de EF. Os que o fazem, abordam-na num contexto de sala de aula, espaço fechado, relacionado com outras disciplinas que não a EF. Apesar de não termos conseguido encontrar informação relacionada com a EF, delineamos possíveis estratégias de intervenção nas matérias de ensino dos Desportos Individuais e Desportos de Combate, recorrendo a metodologia de atuação adotada apresentada anteriormente, com o propósito de atuar sobre esta

problemática. Esta metodologia permitiu que desenvolvêssemos um trabalho onde apresentamos diversas formas de atuar, sobre a problemática da heterogeneidade, no mesmo exercício através da manipulação das variáveis em jogo.

Para que a nossa apresentação não fosse apenas teórica decidimos, e bem, realizar um conjunto de filmagens das situações que iríamos apresentar por forma a demonstrar aos professores que era possível atuar sobre a problemática da heterogeneidade nas aulas de EF. As filmagens não correram como estávamos à espera, muito pela falta de experiência e por alguns comportamentos dos alunos, não conseguindo, em alguns vídeos, demonstrar com precisão os comportamentos que poderiam ser solicitados. Mas nem tudo foi mau nas filmagens, pois em alguns vídeos os professores identificaram os comportamentos que estavam a ser solicitados e de que forma poderiam manipular o exercício de acordo com as necessidades dos alunos, e assim potenciar a heterogeneidade existente nas suas turmas.

Acreditamos que interação entre alunos com diferentes níveis de proficiência será benéfica para ambos pois para além de permitir que os alunos encontrem sempre desafios que os levem a atuar nos seus limites contribuirá para o desenvolvimento de uma nova consciência no que se refere ao respeito e aceitação das diferenças do outro

No final da apresentação recebemos um conjunto de feedbacks positivos dos professores que estiveram na ação. Alguns deles referiram que é necessário coragem e audácia para apresentar um conjunto de estratégias que potenciem o processo de ensino-aprendizagem, com grandes proveitos para todos os alunos. Os mesmos professores solicitaram que fornecêssemos os exercícios que apresentamos na ação.

Pensamos que através deste trabalho conseguimos demonstrar que, apesar dos condicionalismos que a heterogeneidade coloca, esta pode deixar de ser vista como um problema nas aulas de EF e passar a ser utilizada como meio de intervenção pedagógica de uma riqueza inesgotável.

7.2 Atividade Científico-Pedagógico Coletiva

Antes de mais, é necessário referir que a Ação Científico Pedagógica Coletiva 2013, denominada de “A avaliação em Educação Física”, foi constituída por sete módulos desenvolvidos, cada um deles, por um núcleo de estágio. As inúmeras tarefas

subjacentes à organização destas ações fizeram com que todos os núcleos se envolvessem, de diversas formas, nas diferentes etapas da organização, desde a conceção, planeamento e operacionalização (validação da ação, criação do cartaz de divulgação,...).

A nossa Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) intitulada de “(Re) Olhar a avaliação em Educação Física: A Educação Física em questão” foi dinamizada na sala do Senado da Universidade de Madeira entre as 10:30h e as 12:30h no dia 06 de abril. Esta ACPC ostentou um carácter mais amplo e abrangente comparativamente à ACPI pelo facto de esta ser direcionada ao universo dos professores de EF da Região Autónoma da Madeira e os colegas estagiários.

7.2.1 Enquadramento da atividade

Ao longo dos últimos 70 anos a EF conquistou um certo estatuto, graças ao seu valor e importância, passando a ser equiparada às outras disciplinas da formação geral, com a sua nota a contar para a média de acesso ao ensino superior.

Apesar de toda a evolução registada, a EF, adorada por muitos, passou a ser renegada e menos valorizada comparativamente com todas as outras disciplinas, sendo que passa por um período onde o seu valor vem sendo fortemente desconsiderado, e o estatuto que acabou por atingir encontra-se agora ameaçado.

Recentemente foram tomadas algumas medidas políticas com o objetivo de reduzir a despesa do estado em áreas sociais, nomeadamente na Educação. Como consequência o MEC apresentou um conjunto de medidas que visam alterar a dinâmica da disciplina EF, patenteadas em alguns documentos da sua autoria (Matrizes Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, 2012/13, Projeto de diploma no ano letivo 2012/13, Revisão da Estrutura Curricular, 2012) disponibilizados no site da Direção Geral de Educação.

De entre elas, destacamos a redução da carga horária da EF, através da implementação de algumas medidas como a inserção da EF na área “Expressões e Tecnologias” no 3º ciclo, a indefinição de um tempo mínimo por semana que a área curricular de EF deve ter em cada escola, uma redução de trinta minutos na carga horária da disciplina de EF no ensino secundário, a nota de EF no final do ensino

secundário deixar de contar para a média de acesso ao ensino superior, e a atribuição de 3 tempos semanais por grupo-equipa em vez de 4 tempos semanais, no caso do DE.

Deste modo era fundamental refletimos sobre a causa destas medidas, e mais do que apontar o dedo a “outros”, tentar identificar de que forma algumas das nossas ações enquanto professores podem contribuir para a desvalorização da nossa disciplina. No âmbito dessa reflexão, será também interessante aferir como é que a EF está organizada noutros sistemas educativos europeus, nomeadamente no que diz respeito às estratégias utilizadas, à forma como se organizam os currículos, ao tempo que dedicam à EF, e de que forma realizam a sua avaliação.

7.2.2 Objetivos

Objetivos gerais

- Contextualizar a Avaliação em Educação Física;
- Refletir sobre as variáveis que influenciam a Avaliação em E.F.;
- Apresentar meios/instrumentos de atuação para a Avaliação em E.F.;
- Sensibilizar/capacitar os profissionais de EF para atuar no âmbito da Avaliação.

Objetivos específicos

- Equacionar as implicações da evolução do conceito de E.F.;
- Analisar comparativamente a avaliação da E.F. em Portugal e noutros países;
- Apresentar propostas sobre o cerne da avaliação em E.F.

7.2.3 Operacionalização

Após termos definido o tema a desenvolver na ACPC iniciámos a pesquisa bibliográfica com o intuito de adquirirmos um conjunto de informações e conhecimentos nesta área tão complexa, que é a avaliação em Educação Física. Nesta procura incessante deparamo-nos com informação, em quantidade e qualidade satisfatória, o que nos permitiu selecionar a que nos ajudaria a transmitir a mensagem que pretendíamos.

Tendo em conta a temática a tratar começamos por equacionar quais os possíveis preletores a convidar, sendo que este deveria realizar uma comunicação mais direcionada para questões práticas da avaliação em EF e, se possível, que apresentasse situações concretas. Neste sentido optamos por convidar a Doutoranda em Ciências do Desporto, na área da avaliação em EF, Mestre Joana Simões pelos conhecimentos e competências que possui nesta área do conhecimento. Para assumir o papel de moderador da ação convidamos o Professor Doutor Ricardo Alves pela consideração e visão que possui sobre a EF.

Tendo já um suporte teórico acerca do tema, definimos, em conjunto com os nossos orientadores, o planeamento da ACPC. Com o propósito de apresentar uma sequência lógica, coerente e de complementaridade entre cada uma das intervenções, dos professores estagiários e do preletor convidado, estruturamos as temáticas que, no nosso entender, seriam cruciais para fornecer o ponto da situação da EF nas escolas. Para que não existisse repetição de conteúdos durante as comunicações decidimos reunir com a preleitora convidada com o propósito de acertar toda a dinâmica dos conteúdos.

Assim a ação foi estruturada da seguinte forma:

1) O professor estagiário Pedro Andrade, numa fase inicial, começaria por analisar a evolução da EF ao longo dos últimos 70 anos, o seu momento atual, marcado por uma forte ameaça ao seu valor, algo que se espelha num conjunto de medidas políticas tomadas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), sobre as quais debruçamos também a nossa reflexão;

2) O professor estagiário Luís Pestana, numa fase final, apresentaria uma análise a um estudo de grande escala de 2013, realizado à maioria dos países da União Europeia (EU), onde tentaria descortinar as semelhanças e diferenças entre a “nossa” EF e a EF de outros países da EU, no que respeita à importância da EF escolar, às estratégias nacionais para promover o seu desenvolvimento e o da Atividade Física (AF), à obrigatoriedade da disciplina durante o período de escolaridade, ao mínimo de horas recomendadas para a EF, e ao tempo total de ensino atribuído à mesma.

3) A Doutoranda Joana Simões encerraria a ação com a sua comunicação designada de “Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro concetual”,

onde, após definir o quadro conceptual, apresentaria um conjunto de situações práticas operacionalizadas, pela própria, em algumas aulas de Educação Física.

A escolha do local de realização da ação teve em conta um conjunto de premissas que deveriam corroborar para o atingir dos objetivos da ação. Este deveria possuir um conjunto de características, que passo a enumerar: 1) capacidade para cerca de 150/200 participantes e propício ao debate (de forma a garantir a participação do máximo de interessados); 2); possuidora de equipamentos audiovisuais adequado (projektor e sistema de som com microfone); 3) gratuito; 4) facilidade de acesso e estacionamento, em número suficiente. Assim sendo, escolhemos a sala do Senado da UMa por se tratar de um espaço que garantia todas as condições enumeradas anteriormente.

Relativamente à divulgação, esta foi realizada por todos os núcleos de estágio, recorrendo a diversos canais de comunicação. Primeiramente, elaboramos um cartaz de divulgação da ACPC “Avaliação em Educação Física” onde constavam as informações fundamentais como as datas e respetivos horários de cada um dos módulos. Posteriormente, solicitamos à Direção Regional da Educação colaboração na divulgação da ação junto de todos os professores de EF inscritos na Secretaria Regional da Educação. A criação de um sítio na Web, de um mail e de um grupo específico numa rede social foi fundamental para, através do primeiro podem realizar a sua inscrição e informarem-se sobre as especificidades de cada módulo que constituía a ACPC, através do segundo e do terceiro esclarecerem algumas dúvidas, sempre que as tivessem. A divulgação da ação iniciou-se, sensivelmente, a 15 dias da data limite de inscrição originando um reduzido número de inscritos na data do fecho das inscrições. Para alcançar um número aceitável de participantes nas ACPC decidimos alargar o prazo de inscrição até ao dia anterior à realização do primeiro módulo. Esta estratégia veio contribuir para um aumento significativo de inscritos.

Sendo a nossa comunicação correspondente ao primeiro módulo de um conjunto de sete intervenções de professores estagiários que compõem um combinado de sete Ações Científico Pedagógicas Coletivas, cujo tema central era a Avaliação em Educação Física, pretendíamos (re) olhar a temática numa perspetiva de introduzir e contextualizar as intervenções dos nossos colegas nas futuras ações.

7.2.4 Apreciações gerais

Com o intuito de fornecer uma sequência lógica e coerente, e, ainda, potenciar todas as intervenções, entendemos necessário estruturar os subtemas que seriam importantes abordar, dentro da temática principal, pelos 7 núcleos de estágio. Consideramos que a reunião, em que todos os núcleos estiveram presentes, colaborou para o sucesso das ações. Concluída a estruturação das ACPC's optamos pelo primeiro tópico, que consistia em abordar a EF e a Avaliação de uma forma mais abrangente.

A ação encontrava-se agendada, inicialmente, para o dia 16 de fevereiro de 2013, mas após os núcleos de estágio reunirem e debaterem uma série de objetivos que deveriam ser alcançados com as ações, foi necessário reagendá-la para o dia 6 de Abril de 2013. Esta alteração forneceu-nos mais tempo para cumprirmos com os objetivos estipulados, que passo a citar: a) elaborar do melhor trabalho possível; b) obter a validação das ações junto da Secretaria Regional da Educação (SRE); c) disponibilidade do local de realização da ação; d) realizar a divulgação da ação de forma atempada, já com a mesma validada pela SRE;

A temática da ação é indubitavelmente um tema atual e de extrema relevância pedagógica. Apesar de pertinente esta é também controversa, pouco solicitada e debatida no contexto educativo devido as diferentes concepções existentes na nossa área do conhecimento. Na EF algumas questões estão ainda por clarificar, tais como: Quais os conteúdos essenciais necessários para uma transformação adequada dos nossos alunos? Como devemos transmitir/desenvolver esses conteúdos nas aulas? Como os vamos avaliar? A avaliação deve ser compartimentada (domínio cognitivo, psicomotor e socio-afetivo) ou realizada no global (aluno visto como um todo)? Apesar desta panóplia de questões que poderíamos tentar tratar cingimo-nos apenas as questões referidas no ponto 7.2.2.

Consideramos que a estruturação da nossa comunicação estava bem elaborada contudo, no final da nossa apresentação, apercebemo-nos que fomos demasiado ambiciosos, no que refere à quantidade de informação que transmitimos em cada um dos conteúdos abordados. Numa futura comunicação deveremos ter o cuidado de construir uma apresentação que se torne num instrumento rápido e objetivo.

Entendemos que alcançamos a maioria dos objetivos definidos para a ação. Pese embora a utilização do instrumento questionário permitisse chegar à maioria dos professores que assistiram à ação, consideramos que o custo-benefício dessa decisão não nos traria grandes vantagens. Assim sendo, resolvemos recorrer ao questionamento verbal, logo após ao término da ação e ao longo da semana, com o propósito de aferirmos o grau de satisfação dos professores, de uma forma mais célere, sobre a organização, as intervenções e as informações transmitidas durante a ação. Para corroborar a afirmação, alguns professores no final da ação mencionaram que as informações transmitidas e algumas questões que deixamos no ar levaram-nas a refletir sobre a organização do sistema educativo e os processos de avaliação utilizados na escola, comparativamente ao que era realizado no passado, em Portugal, e o que é realizado em outros países da União Europeia.

O debate final teve pouca adesão por parte dos professores. Apenas um professor colocou uma questão. Esta situação pode indicar que os professores poderiam estar um pouco cansados devido quantidade e diversidade de informação transmitida durante as comunicações, e/ou um pouco inibidos pela temática tratada ser um pouco controversa e/ou não se quererem expor.

A experiência vivenciada durante o planeamento e realização de um evento desta natureza constituiu-se como um meio privilegiado de formação e aquisição de competências a diversos níveis, tais como, no planeamento de ações de formação, na comunicação e debate com um público considerável.

8 OUTRAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No sentido de enriquecer ainda mais o processo de estágio procurámos participar, dentro da disponibilidade que possuíamos, nas atividades que a escola oferecia à comunidade escolar. Através desta colaboração desenvolvemos algumas competências relacionadas, fundamentalmente, com a organização, gestão e avaliação/controlo das mesmas. Para além das competências profissionais potenciámos as nossas competências sociais e culturais.

A colaboração nestas atividades foi igualmente um catalisador de integração no contexto escolar, com maior incidência no grupo de EF.

Desta forma, apresentamos as atividades em que colaborámos:

- Atletismo – Desporto Escolar (Atividade interna - 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos);
- Festa de Natal HBG;
- Semana Náutica HBG;
- Compal Air 3X3 - Desporto Escolar;
- Projeto da Escola Saudável

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório, sobre o estágio pedagógico, foi mais uma das etapas de um longo percurso que traçamos, concordante com todo o investimento que realizamos ao longo dos últimos anos, o de “tornar-se professor”.

Tendo em conta que ao longo do documento fomos realizando as apreciações gerais, das diversas componentes que constituíram o processo de EP, iremos neste ponto salientar alguns dos aspetos que consideramos mais importantes numa perspetiva mais pessoal. Ao longo da sua elaboração sentimos imensas dificuldades muito devido a termos que “espelhar” um trabalho que desenvolvemos ao longo de 10 meses. Por vezes demo-nos a ter que reduzir a informação para que este documento não se apresentasse demasiado pesado e aborrecido.

Como já referimos anteriormente, na introdução, gostaríamos de reforçar a ideia de que a nossa formação enquanto professor não termina com o culminar do processo de estágio pedagógico. Pois, de acordo com Carreiro da Costa et al. (1996, p. 9), *“a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino”*, neste caso leia-se mestrado em ensino. Assim sendo, na nossa perspetiva de futuro entendemos que, apesar de termos alcançado mais uma etapa da nossa formação, não deveremos deixar-nos ficar por aqui, bem pelo contrário, deveremos continuar a adquirir e desenvolver as competências que nos garantam um bom desempenho pedagógico.

Durante o processo de EP, em contexto educativo real, deparámo-nos, por diversas vezes, com alunos que apresentavam problemas semelhantes. Na tentativa de encontrar uma solução correta, para o mesmo problema, mas para diferentes alunos, confirmámos que não existe uma única forma (certa) para resolver determinado problema, como os nossos professores tentavam transmitir, durante a formação inicial. Esta situação levou-nos a desenvolver, naturalmente, competências de ação relacionadas com a resolução dos problemas pedagógicos encontrados.

A necessidade de conceber, planear, operacionalizar e avaliar/controlar todas as atividades que contemplaram o EP contribuíram grandemente para a aquisição e

desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão dos processos de planificação, capacidade de adaptação e de resposta. No planeamento de qualquer que seja a atividade é necessário fazer o levantamento das hipóteses de desenvolvimento e implicações para podermos selecionar aquela que nos aumentará as possibilidades de ter sucesso. Sendo que este planeamento deve ser flexível e mudável de forma a ser possível realizar os reajustamentos necessários.

Numa fase final do EP esta gestão passou a ser elaborada de uma forma muito natural e com muito menor dispêndio de capital de tempo, comparativamente a uma fase inicial. Ao longo deste percurso resolvemos alguns dos “problemas” que foram surgindo, mas é certo que outros ficaram por resolver. De acordo com Popper (1987, p.68), *“cada solução de problema cria novas situações e, conseqüentemente, novos problemas e estímulos para novas tentativas de solução dos problemas”*, é neste sentido que podemos dizer que o estágio pedagógico foi assumido como um rico manancial de “problemas”.

Durante o processo de EP o foco da nossa intervenção foi sempre o aluno, pelo que o planeamento elaborado, em todas as atividades, teve em linha de conta o desenvolvimento das competências delineadas e nunca uma mera distribuição de matérias ao longo do ano. Desta forma, e relativamente à PL, as matérias de ensino foram utilizadas como um meio de intervenção pedagógica, onde procurávamos solicitar os comportamentos que conduzissem os alunos à transformação que tínhamos definido. Neste sentido, acreditamos que, criamos um ambiente potenciador de um desenvolvimento integral do aluno.

De salientar, que a nossa integração nas dinâmicas da escola ocorreu de uma forma natural, bem como no seio do grupo de EF, muito devido a forma como contactámos com todos os intervenientes da comunidade educativa da escola, desde os alunos, funcionários, encarregados de educação, professores, gestores/pessoal administrativo. As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo contribuíram, igualmente, para tal, sendo reconhecido pela Presidente do CE, que conseguimos fazer renascer a festa de natal com a AICE.

Antes de iniciarmos o EP tínhamos a perfeita noção que o nome da UMa estaria associado a todas as ações que realizássemos no decorrer deste processo. A sinergia

criada entre a nossa Universidade e a HBG pressupõe uma “troca”, onde a escola fornece o contexto educativo para o professor estagiário desenvolver todo o processo de EP ficando à espera que os mesmos forneçam novas ideias, dinâmicas, conhecimentos, etc. Neste sentido e tendo em conta as palavras da Presidente do CE sentimo-nos orgulhosos por termos prestigiado a nossa universidade perante a comunidade escolar.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que este processo decorreu de uma forma positiva, tendo a certeza que a evolução ocorrida nos diversos níveis de intervenção, técnico e pedagógico, contribuirá para que no futuro possa desempenhar o papel de professor de uma forma eficaz. À medida que o processo de EP foi evoluindo tornou-se cada vez mais evidente a imensidão de variáveis que tivemos de atender sempre que tínhamos que intervir. De destacar ainda a importância que a componente reflexiva apresenta para o alcançar do sucesso na intervenção do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., & Vivente, A. (2011). *A Expedição - Uma Actividade Desportiva de Grandes Espaços*. Edições VML.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Andrade, A. Guerra, L. A. Luft, C. B. & Sanches, S. O. (2004). Perfil psicomotor associado a aprendizagem escolar. *Revista Digital - Buenos Aires.*, 10 (79). Acedido em 24 de Novembro de 2012, em <http://www.efdeportes.com/efd79/psicom.htm>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte. 2ª Edição.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte. 3ª Edição,
- Borg, M. (2004). The Apprenticeship of Observation. *ELT Journal*, 58 (3). Acedido em 23 de Maio de 2013, em: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/58/3/274.full.pdf>
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao colectivo docente. *Revista Movimento*, 8 (1), 31-39. Acedido em 15 de Julho de 2012, em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2635/1261>

- Brito, A. (1994). *Observação Direta e Sistemática do Comportamento*. Lisboa: Edições FMH
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigações, Prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Clemente, F. Damásio, A. S. Mendes, R. & Rocha, R. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista EXEDRA*, 6, 57-70. Acedido em 23 de Maio de 2013, em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula: processos de organização de turmas-reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Departamento de Educação Física e Desporto (2013). Universidade da Madeira
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Acedido em 24 de Novembro de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Fernando, C. (2012). *Apontamentos da Unidade Curricular Didática de educação Física e Desporto IV*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferraz, M. J. Carvalho, A. Dantas, C. Cavaco, H. Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (s.d). *Avaliação formativa: algumas notas*. Acedido em 23 de Maio de 2013, em http://www.dgidc.min-edu.pt/avaliacaoexterna/data/avaliacaoexterna/Ensino_Secundario/Documentos/avaliacao_formativa.pdf

- Francisco, C. M. & Pereira, A.S. (2004). Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio. *Revista Digital - Buenos Aires*, 10 (69). Acedido em 23 de Maio de 2013, em <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>
- Freire, A. M. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Acedido em 12 de Setembro, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95, jan./abr., 101-108. Acedido em 20 de Dezembro de 2012, em <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229>
- Godinho, D. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Porto. Universidade do Porto.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*.
- Gonçalves, C. M. D. (2010). *Análise das Conceções dos Estagiários e Orientadores sobre o Processo da Supervisão do Estágio Pedagógico em Educação Física - Estudo de Caso*. Tese de Mestrado elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica. Universidade de Trás – Os – Montes e Alto Douro. Vila Real. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/613>. Acesso em: 22/7/2013.
- Gonçalves, F. (2010). *A Educação Física em Portugal: Contributo da obra pedagógica de Manuel Sérgio no âmbito do ensino da Educação Física no Ensino Básico, Secundário e Superior*. Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

- Gozzi, M. C. T. & Ruete, H. M. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), 117-134. Acedido em 5 de Setembro, em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304/1008>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: teacher's work and culture in the postmodern age*. (1ª edição) Nova Iorque.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física – Ensino básico (3º Ciclo). Acedido em 17 de setembro de 2011, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>.
- Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física. Concepção de uma Unidade Didáctica. *Revistas Horizonte*, I, 3, 91-95.
- Lopes, H. (2012). *Apontamentos das Reuniões de Estágio Pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, J. P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. (4ªed). Vila Real: UTAD.
- Lopes, H, & Fernando, C. (2010). *Apontamentos da Unidade Curricular Pedagogia do Desporto*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, I. (1997). *A Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Cultura Física. Livros Horizonte.
- Ornelas, R. (2010). *Apontamentos da Unidade Curricular Saúde e Prescrição do Exercício*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Pacheco, A. J. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In L. Almeida & J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Pais, A. P. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*. 37-52. Acedido em 3 de Setembro de 2013, em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_atual/Pais.pdf
- Peralta, M. (2002). *Como avaliar competência(s)? - Algumas considerações*. In Abrantes, P. & Araújo, F. *Reorganização Curricular do Ensino Básico*.
- Plano Anual de Escola (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia. Acedido em 10 de Setembro de 2012, em http://www.hbg.pt/PAE_2012_13.pdf
- Ponte, J. P. Januário, C. Cruz, I. Ferreira, I.C. & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Acedido em 22 de Agosto, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Popper, K. (1987). *Sociedade aberta – Universo aberto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Projeto Curricular de Escola (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.
- Projeto Educativo de Escola (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia – Triénio 2011-2014. Acedido em 10 de Setembro de 2012, em <http://www.hbg.pt/peducativo.pdf>
- Prudente, J. (2010). *Apontamentos da Unidade Curricular Análise do Movimento e Performance Desportiva*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Regulamento Interno da Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.
- Rodrigues, G. (2003). A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie*, p. 11-21. Acedido em 18 de Janeiro de 2012, em <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1327/1033>

- Rodrigues-Pimenta, M. F. F. (2011). *A escola do futuro: Uma reflexão necessária!*. Revista EDUSciense. 1, 48-54. Acedido em 16 de Julho de 2012, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2160/1666>
- Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Acedido em 24 de Novembro de 2012, em <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge02/cap1.htm>
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos de avaliação das aprendizagens. Acedido em 28 de Setembro, em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Rosado, A. (s.d.). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Acedido em 17 de Outubro de 2012, em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física: Percepção da importância da Educação Física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes. *Millenium*, 10. Acedido em 17 de Outubro de 2012, em http://www.ipv.pt/millenium/ect10_rosd.htm
- Rosado, A. (2011). *Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social*. In Rosado, A., & Mesquita, I., *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. In Rosado, A., & Mesquita, I., *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. In Rosado, A., & Mesquita, I., *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Acedido em 17 de outubro de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

- Santos, J. (2006). Avaliação no ensino a distância. *Revista iberoamericana de educación*, 38 (4). Acedido em 22 de Maio de 2012, em <http://www.rioei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1991). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2ª edição. California : Mayfield Pub.
- Soares, J. & Antunes, H. (2012). *Apontamentos da Unidade Curricular Organização e inovação em educação física e desporto escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Stake , R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications. Acedido em 22 de Maio de 2012, em <http://danzanet.org/data/2011/10/21/75/file/1322537670investigaci%C3%B3n%20con%20estudios%20de%20casos.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementar grades, ERIC Digest. 8, 1-7. Acedido em 22 de Maio de 2012, em <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/2000/tomlin00.pdf>
- Veiga, F. H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 99 - 118. Acedido em 22 de Maio de 2012, em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5809/1/Escala%20de%20disrup%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20inferida%20pelos%20professores%20%28EDEI%209.pdf>
- Viana, L.(2001). *A Mocidade Portuguesa e o Liceu (1936-1974): Educa história*. Lisboa.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Ziechner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e Práticas*. Lisboa: Educa. Acedido em 17 de Julho de 2012, em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>

Legislação

Decreto-Lei n.º 344/1989 de 11 de Outubro. Diário da República – I Série – n.º 234

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República – I Série A – n.º 15

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março. Diário da República – I Série A – n.º 73

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República – I Série A – n.º 166

Portaria n.º 336/1988 de 28 de Maio. Diário da República – I Série – n.º 124

WEB Grafia

<http://www.dgidec.min-edu.pt/>: Consultado em março de 2013

Matrizes Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário ano letivo 2012/2013

ANEXOS

ANEXO A: Planeamento Anual: 1ª 2ª e 3ª ETAPAS – Avaliação Inicial; Aquisição, Desenvolvimento e Consolidação de Aprendizagens.

8º 11 PLANO DE TURMA		ANO LETIVO 2012/2013			
1ª ETAPA: Avaliação Inicial					
Data	18/09 a 20/09	25/09 a 27/09	02/10 a 04/10	09/10 a 11/10	16/10 a 18/10
Instalação	GIN	POL2/ GIN	POL1	GIN/ PAV	POL2
Alternativas					5ªf: POL1
Observações					
Nº Aulas	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')
Minutos	135'	135'	135'	135'	135'
Matérias	<p>Apresentação</p> <p>Normas de funcionamento</p> <p>CrITÉrios de avaliação</p> <p>Atividades RÍtmicas e Expressivas – Dança</p> <p><i>Fitnessgram</i>: Teste do Vaivém e Extensão de Braços</p>	<p>Desportos Coletivos - Basquetebol, Futebol e Andebol</p> <p>Desportos de Confrontação Direta - Ténis de Mesa</p> <p>Desportos de Combate</p> <p><i>Fitnessgram</i>: Teste dos Abdominais</p>	<p>Desportos Coletivos - Basquetebol, Futebol, Voleibol e Madeirabol</p> <p>Desportos de Confrontação Direta - Badminton</p>	<p>Desportos Individuais - Ginástica (solo e aparelhos)</p> <p>Desportos de Combate</p>	<p>Desportos Individuais – Atletismo (Corridas, Lançamentos e Saltos)</p> <p>Desportos Coletivos - Basquetebol, Futebol, Voleibol e Madeirabol</p> <p><i>Fitnessgram</i>: Teste Santa e Alcança</p>

8º 11 PLANO DE TURMA						ANO LETIVO 2012/2013							
2ª e 3ª ETAPA: Aquisição, Desenvolvimento de Aprendizagens										3ª Etapa: Consolidação de Aprendizagens			
Data	22/10 a 09/11	12/11 a 30/11	03/12 a 18/12	03/01 a 25/01	28/01 a 22/02	25/02 a 15/03	02/04 a 12/04	15/04 a 26/04	29/04 a 10/05	13/05 a 24/05	27/05 a 07/06	10/06 a 21/06	24/06 a 28/06
Instalação	POL2	PAV/POL2	POL3	POL1	PAV	CB	POL2	GIN	POL3	POL1	PAV	CB	POL2
Alternativas			3ªf: POL1 5ªf: POL2	3ªf: PAV/POL2 5ªf: GIN	3ªf: GIN	3ªf: POL2; 5ªf: POL2, PAV	3ªf: GIN,POL; 5ªf: PAV		3ªf: POL1 5ªf: POL2, GIN		3ªf: GIN	3ªf: POL2; 5ªf: POL2, PAV	3ªf: GIN,POL1; 5ªf: PAV
Observações			Contactar prof. CB	Contactar prof. CB	Contactar prof. Pol3				Contactar prof. CB	Contactar prof. CB			Contactar prof. CB
Nº Aulas	8 (3x90'+2x45')	9 (3x90'+3x45')	6 (2x90'+2x45')	10 (3x90'+4x45')	10 (3x90'+4x45')	9 (3x90'+3x45')	6 (2x90'+2x45')	5 (2x90'+1x45')	6 (2x90'+2x45')	6 (2x90'+2x45')	6 (2x90'+2x45')	6 (2x90'+2x45')	3 (1x90'+1x45')
Minutos	360'	405'	270'	450'	450'	405'	270'	225'	270'	270'	270'	270'	135'
Matérias	Desportos Individuais – Atletismo (corridas) Desportos Coletivos - Futebol, Madeirabol e Voleibol	Desportos Individuais – Ginástica (solo) Desportos Combate – Judo e Karaté (Kata) A.R.E- Dança Desportos De Confrontação Direta – Ténis de mesa Desportos Coletivos -Futebol, Madeirabol e Voleibol	Desportos Coletivos – Basquetebol, Futebol, Madeirabol , Voleibol e Rúguebi Desporto de Confrontação Direta – Ténis de Mesa Desportos de Combate – Judo Desportos de Adaptação ao Meio – Escalada	Desportos Individuais – Ginástica (sob e aparelhos); Atletismo (saltos) Desportos de Combate - Judo A.R.E – Danças Tradicionais e Sociais	Desportos Coletivos - Andebol, Rúguebi, Futebol Desportos Individuais – Ginástica (solo) Desportos de Combate - Judo A.R.E – Danças Tradicionais e Sociais	Desportos Coletivos - Andebol, Corfebol, Futebol e Madeirabol Desportos Individuais - Atletismo (Lançamentos)	Desportos Individuais – Ginástica (sob e aparelhos); A.R.E- Dança	Desportos Individuais – Ginástica (sob e aparelhos); A.R.E- Dança	Desportos Individuais – Atletismo (corridas e lançamentos) Desportos Coletivos - Voleibol, Madeirabol , Basquetebol, Desportos de Adaptação ao Meio – Escalada	Desportos Individuais – Ginástica (sob e aparelhos); Desportos de Combate - Judo A.R.E- Dança	JDC (Futebol, Madeirabol , Rúguebi e Voleibol) Desportos de Combate - Judo	Desportos Coletivos (Corfebol, rúguebi, Andebol, Basquetebol, Futebol)	
	Unidade Didática nº 1	Unidade Didática nº 2	Unidade Didática nº 3	Unidade Didática nº 4	Unidade Didática nº 5	Unidade Didática nº 6	Unidade Didática nº 7	Unidade Didática nº 8	Unidade Didática nº 9	Unidade Didática nº 10			

AVALIAÇÃO 3º PERÍODO

ANEXO B: Competências a adquirir nas matérias de ensino abordadas.

Competências comuns a todas as áreas (segundo o PNEF [Jacinto <i>et al.</i> , 2001])	Competências por área (segundo o PNEF [Jacinto <i>et al.</i> , 2001])	Matérias	Competências específicas	Instrumentos
<p>De acordo com o PNEF:</p> <p><i>“Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;</i></p> <p><i>Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;</i></p> <p><i>Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);</i></p> <p><i>Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;</i></p> <p><i>Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;</i></p> <p><i>Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e</i></p>	<p><i>“Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</i></p>	<p>Jogos Desportivos Coletivos</p>	<p>Futebol</p> <p>Em situação 5x5 no futebol, basquetebol, e rãguebi; de 7x7 no Andebol; e de 8x8 no Corfebol:</p>	<p>Fichas de observação</p> <p>Questões aula</p> <p>Autoavaliação</p>
			<p>Andebol</p>	
			<p>Basquetebol</p> <p>-Ocupa racional e estrategicamente o espaço de jogo</p>	
			<p>Corfebol</p> <p>-Controla e domina o objeto de jogo (controla, passa, recebe, remata, lança...)</p> <p>-Assume ações de cooperação com os colegas (desmarcação, apoio, marcação, abre linhas de passe, executa trocas de marcação...)</p>	
			<p>Rãguebi</p> <p>-Progride no sentido do alvo</p> <p>-Conhece e cumpre as principais regras do jogo</p>	
			<p>Voleibol</p> <p>Em situação 4x4:</p> <p>-Posiciona-se racionalmente de acordo com a trajetória da bola</p> <p>-Serve e explora os espaços livres com intenção de dificultar as ações do adversário</p> <p>-Assume uma ação interventiva e oportuna, coordenando as suas ações com a dos companheiros organizando de forma consciente o contra-ataque</p> <p>-Conhece e cumpre as principais regras do jogo</p>	
			<p>Madeirabol</p> <p>Em situação 2x2:</p> <p>-Ocupa racional e estrategicamente o espaço de jogo</p> <p>-Controla e domina a bola com várias partes do</p>	

<p>brío as tarefas inerentes.</p>				<p>corpo, dependendo do contexto</p>	
<p>Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.</p>	<p>Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares dos jogos de raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</p>	<p>Desportos de Raquete</p>	<p>Badmington</p>	<p>-Assume uma pega adequada</p>	
<p>Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.</p>			<p>Ténis de Mesa</p>	<p>-Controla a raquete e a bola/volante -Serve e explora os espaços livres com intenção de dificultar as ações do adversário -Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante ou a bola, ajustando tipo de batimento em função do contexto envolvente -Conhece e cumpre com as principais regras do jogo</p>	
<p>Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos da Aptidão Física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da Cultura Física.</p>	<p>Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em atividade de combate, utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro.</p>	<p>Desportos de Combate</p>	<p>Judo</p>	<p>-Realiza a saudação percebendo a sua intenção antes e depois das situações de combate -Aplica forças, manipulando as suas componentes com o objetivo de desequilibrar o adversário -Explora ações de domínio do seu corpo e do adversário -Adapta a configuração da relação centro de gravidade/base apoio em função do problema proposto/encontrado</p>	
<p>Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica.</p>				<p>-Imobiliza o adversário aplicando e manipulando com intenção forças no adversário -Trabalha para sair duma imobilização explorando as possíveis saídas (projeta a bacia para criar folgas) -Conhece e cumpre com as principais regras do combate</p>	
<p>Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano.</p> <p>Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.”</p>	<p>Compor, realizar e analisar, da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e</p>	<p>Ginástica</p>	<p>Ginástica Artística de solo</p>	<p>-Realiza rolamento à frente e atrás, apoio facial invertido, meia-volta, duas posições de equilíbrio e uma posição de flexibilidade -É capaz de criar uma sequência de solo -Realiza com rigor técnico os elementos gímnicos</p>	

(Jacinto <i>et al.</i> , 2001).	<i>apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</i>			-Conhece e cumpre com as regras de segurança
			Ginástica Artística de aparelhos	-Realiza o salto de eixo no pinto -Executa o salto entre mãos no cavalo na mesa alemã;
			Ginástica de Trampolins	-Realiza o salto de vela, engrupado, e 1/2 pirueta
	<i>Realizar e analisar, do Atletismo, saltos, lançamentos, corridas e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.</i>	Atletismo	Corridas de velocidade e estafetas	-É capaz de gerir com fluidez a amplitude e frequência da passada em função do problema proposto
			Salto em comprimento, triplo e em altura	-Compreende as variáveis a gerir para maximizar o alcance dos lançamentos e saltos -Realiza a estrutura rítmica dos saltos -Realiza um corrida de estafetas, sem desaceleração na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e/ou ascendente
			Lançamento do peso	-Conhece e cumpre com o regulamento das disciplinas técnicas do atletismo
	<i>Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</i>	Dança	Chá-chá-chá	-Tem noção de ritmo e enquadra os seus movimentos com o espírito da música -Explora o espaço de forma criativa e expressiva -Concebe e executa uma coreografia com pelo menos 3 passos -Conhece e executa os passos base da valsa
			Regadinho	
			Seriquité	
	<i>Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente."</i>	Atividades de exploração da Natureza	Escalada	- Cumpre e reconhece a importância das regras de segurança -Atribui uma funcionalidade aos materiais utilizados
			Orientação	-Escala e desce a vertente, escolhendo as vias mais rentáveis, assumindo comportamentos que deem resposta aos problemas encontrados

ANEXO C: Protocolo da Avaliação Inicial.

Durante a nossa avaliação inicial tentamos perceber um conjunto de questões que nos permitissem identificar níveis da turma em que a maioria dos alunos se encontra, não nos preocupando muito com análises quantitativas, o que nos poderiam conduzir a uma avaliação com pouca objetividade. Houve claramente um opção em dar maior importância ao “pormaior” em detrimento do “pormenor”. Nesta decisão pesou também o fato de termos limitações em termos temporais para realizar a avaliação inicial aos nossos alunos.

Atendendo a uma série de questões, como as nossas ideologias e ao tempo disponível para realizar cada ação no âmbito da avaliação inicial, criou-se um instrumento objetivo, com validade e com uma fiabilidade aceitável. Elaborou-se uma grelha de observação através da técnica de escala de apreciação. A escala varia entre os valores “Não Satisfaz”, “Satisfaz” e “Satisfaz Bem”, sendo que a solicitação adequada de comportamentos por parte do aluno ao problema apresentado representa o “Satisfaz Bem”. Aplicou-se este instrumento de observação para fazer a avaliação aos alunos em todas as matérias, menos nos Jogos Desportivos Coletivos Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol, Râguebi. Para a realização da avaliação inicial dessas matérias optamos por utilizar quatro níveis de jogo, encontrados através da observação de um conjunto de variáveis. Importa ressaltar que nas outras duas matérias integrantes dos Jogos Desportivos Coletivos, Voleibol e Madeirabol, adotou-se a grelha de observação, e não os quatro níveis de jogo. Todas as decisões serão justificadas seguidamente.

Para estabelecer os critérios de observação atendeu-se aos aspetos que se considera ser os pontos nucleares de cada matéria de ensino (devidamente justificados posteriormente) e com base nas competências definidas pelo PNEF para o 8º ano de escolaridade.

Observou-se o desempenho dos alunos em situações-problema das matérias designadas, situações que foram planeadas de acordo com o nosso objetivo final a ser atingido pelos alunos em cada uma das matérias de ensino no final do ano letivo, e procedeu-se no tempo de aula e no período subsequente ao registo na grelha do nível de desempenho dos alunos.

Tabela 1 - Especificação dos níveis de avaliação em função dos comportamentos solicitados.

Níveis (de avaliação)		
NS	N	SB
O aluno não evidencia os comportamentos adequados	O aluno evidencia alguns comportamentos adequados	O aluno evidencia os comportamentos adequados
As tarefas propostas para avaliar os alunos terão por base a solicitação de comportamentos predominantes de cada matéria de ensino, segundo a Taxonomia proposta por Almada, Fernando, Lopes, Vicente, e Moreira (2007).		
A avaliação será composta por 3 níveis, sendo possível identificar diferentes níveis de compreensão e domínio das situações de aprendizagem propostas.		

Em seguida apresenta-se a sistematização e justificação dos critérios de avaliação que serão utilizados durante a avaliação inicial.

Para a realização da avaliação inicial das matérias **Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol, e Râguebi**, optamos por utilizar quatro níveis de jogo, para posteriormente situar cada aluno num desses níveis. Estes níveis de jogo são encontrados através da observação de um conjunto de variáveis. As variáveis observadas forneceram informação útil e viável para podermos realizar uma correta caracterização do nível dos alunos, e essenciais para a escolha da metodologia adequada para intervir no âmbito destas modalidades, assim como uma correta seleção dos conteúdos a lecionar, sempre com o objetivo de potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim consideramos 4 níveis de jogo: 1º Nível: Espontâneo; 2º Nível: Intencional; 3º Nível: Estruturado; 4º Nível: Elaborado;

Tabela 2 - Níveis de Jogo avaliação inicial Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol e Râguebi

Nível Espontâneo	Nível Intencional	Nível Estruturado	Nível Elaborado
Não aceita as decisões do árbitro e protesta	Não aceita as decisões do árbitro	Aceita as decisões do árbitro	Aceita as decisões do árbitro e reconhece o seu erro
Ocupa o espaço em função da bola	Ocupa o espaço em função dos colegas e adversários	Ocupa o espaço de uma forma racional	Ocupa o espaço de forma estratégica
Progride no espaço em função da bola	Progride no espaço em função da baliza	Progredi no espaço em função dos colegas, adversários	Progredi no espaço de forma estratégica
Insuficiente domínio de bola	Domínio instável da bola	Domínio estável da bola	Domínio estável e criativo da bola
Inexistência de cooperação com os companheiros	Existência ocasional de cooperação	Existência de cooperação consciente	Existência de cooperação subconsciente (automatismos)

Adaptado de Garganta (2001)

Com base nestes 4 níveis de jogo e na respetiva descrição de cada uma deles, criou-se uma ficha de registo da avaliação inicial para os Jogos Desportivos Coletivos Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol e Râguebi. Esta ficha funcionará como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3 - Ficha de registo da avaliação inicial de Jogos Desportivos Coletivos: Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol e Râguebi

Nível de jogo	Características	Nome dos alunos
Nível Espontâneo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não aceita as decisões do árbitro e protesta; 2. Ocupa o espaço em função da bola; 3. Progride no espaço em função da bola; 4. Insuficiente domínio de bola; 5. Inexistência de cooperação com os companheiros; 	
Nível Intencional	<ol style="list-style-type: none"> 6. Não aceita as decisões do árbitro; 7. Ocupa o espaço em função dos colegas e adversários; 8. Progride no espaço em função da baliza; 9. Domínio instável da bola; 10. Existência ocasional de cooperação; 	
Nível Estruturado	<ol style="list-style-type: none"> 11. Aceita as decisões do árbitro; 12. Ocupa o espaço de uma forma racional; 13. Progredi no espaço em função dos colegas, adversários; 14. Domínio estável da bola; 15. Existência de cooperação consciente; 	
Nível Elaborado	<ol style="list-style-type: none"> 16. Aceita as decisões do árbitro e reconhece o seu erro; 17. Ocupa o espaço de forma estratégica; 18. Progredi no espaço de forma estratégica; 19. Domínio estável e criativo da bola; 20. Existência de cooperação subconsciente (automatismos); 	

Cada nível é então constituído por 5 variáveis: Aceita as decisões da arbitragem; Ocupação do espaço; Progressão no espaço; Domínio da bola; Ações de cooperação. Dentro de cada variável observar-se-á os seguintes critérios:

- **Aceita as Decisões da Arbitragem**
 - ✓ Não critica uma decisão tomada pelo árbitro, aceitando-a e prontamente “voltando” ao jogo, dando continuidade às suas ações dentro do jogo.
- **Ocupação do Espaço**
 - ✓ Ocupa espaços livres;
 - ✓ Quando a equipa esta sem a posse da bola, marca individualmente ou à zona os adversários;
 - ✓ Corta linhas de passe;
 - ✓ Ocupa espaços defensivos fechando o jogo.
- **Progressão no espaço**
 - ✓ Cria de linhas de passe;
 - ✓ Joga em amplitude e desmarcar-se quando a equipa se encontra em posse de bola, abrindo espaços no jogo;
 - ✓ Da profundidade á equipa quando esta esta em posse.
- **Domínio da bola**
 - ✓ Passe;
 - ✓ Receção;
 - ✓ Remate;
 - ✓ Lançamento;
 - ✓ Controlo/Condução da bola;
 - ✓ Drible;
 - ✓ Finta.
- **Ações de Cooperação**
 - ✓ Cooperar tendo em vista o objetivo do jogo;
 - ✓ Apoiar o colega que esta em posse de bola (cobertura ofensiva);
 - ✓ Cooperar com os companheiros quando a equipa não tem a posse de bola, fazendo: cobertura defensiva; equilíbrio; concentração.
 - ✓ No caso do colega se ultrapassado pelo adversário fazer-lhe a “dobra”;
 - ✓ Comunicação verbal e não-verbal com os companheiros durante o jogo.

Um aluno para se encontrar dentro do Nível Elaborado deve cumprir todos os critérios a observar dentro de cada uma das variáveis.

A aplicação destas fichas de observação será utilizada aquando da execução das tarefas, propostas pelo professor, por parte dos alunos, sendo posteriormente agrupados no nível corresponde aos resultados da observação. Os alunos que apresentarem critérios correspondentes a dois níveis diferenciados serão identificados com o número

do critério do nível menos representativo. Vamos a um Exemplo: o aluno X apresenta 4 critérios correspondente ao Nível Intencional e 1 ao Nível Estruturado, neste caso colocamos o nome do aluno no Nível Intencional com o número do critério correspondente do Nível Estruturado (ex: Nível Intencional - X 15).

Tomamos estas opções, para realizar a avaliação inicial nestas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos aos nossos alunos, pois acreditamos que é a partir do jogo que o professor deve identificar os problemas pertinentes, e seguidamente deve encontrar formas de consciencializar os jogadores/alunos desses mesmos problemas e conduzi-los à descoberta da solução. Avaliar apenas gestos técnicos, como o passe, ou o remate, e não ações de jogo, como a ocupação estratégica do espaço de jogo, pode deturpar os resultados que pretendemos alcançar, uma vez que o passar e o rematar “bem”, quando descontextualizados do jogo podem não significar que o aluno tenha um bom nível nesses parâmetros. Portanto, a intervenção pedagógica tem de basear-se no conhecimento do próprio jogo, para poder diagnosticar o nível de jogo demonstrado pelos praticantes, enunciando os comportamentos que favorecem ou prejudicam a sua evolução. Desta forma optamos por utilizar uma ficha de observação com base em variáveis que refletem ações tático - técnicas do jogo, e não meros gestos técnicos que correm o risco de perder intencionalidade quando avaliados fora do contexto real de jogo.

Optou-se por não fazer a avaliação inicial do Voleibol e do Madeirabol utilizando a mesma ficha de observação que utilizamos nos outros Jogos Desportivos Coletivos, pelas pareências em termos daquilo que julgamos pertinente observar entre o Voleibol, o Madeirabol e os Desportos de Raquete (Ténis de Mesa e Badmington). Desta forma, para essas matérias, utilizou-se a mesma grelha de registo.

Segue-se a apresentação e justificação dos critérios de avaliação inicial utilizados nas variadas matérias a ser abordadas ao longo do ano.

Tabela 4 - Critérios da Avaliação Inicial - Voleibol, Madeirabol, Tênis de mesa e Badminton

Desportos Coletivos – Madeirabol e Voleibol; Desportos de Confrontação Direta – Badminton e Tênis de Mesa		
Para a avaliação inicial do Madeirabol utilizar-se-á o 2+2 e o 2x2, no Voleibol utilizar-se-á e o 4x4, no Tênis de Mesa e Badminton, utilizar-se-á o 1+1 e o 1x1 (objetivos diferentes em cada modalidade) onde os aspetos supramencionados serão avaliados a fim de aferir as capacidades tático-técnicas dos alunos.		
Serviço	Movimentação em função da trajetória da bola/volante	Devolução da bola/volante com intenção
Níveis: NS/S/SB		
Serão anotados quais os alunos que não executam o serviço (NS), os que executam "de forma correta", resolvendo o problema (S), bem como os que o fazem de forma intencional e com um propósito (SB).	Será aferido se os alunos não se movimentam em função da trajetória da bola/volante (NS), se se posicionam em função da trajetória da bola/volante (S) ou se cumprem a tarefa anterior e ainda o fazem com a intenção de melhor devolver o volante ou bola ao adversário/companheiro (SB).	Ao devolver o volante/bola, os alunos poderão não conseguir fazê-lo (NS), poderão conseguir fazê-lo (S), ou poderão ainda fazê-lo de forma intencional em função do objetivo do jogo, criando dificuldades ao adversário ou colaborando com o adversário para garantir a sustentação do volante (SB).

Tabela 5 - Critérios de avaliação inicial - Desportos de Combate

Desportos de Combate	
Avaliação feita através de situações de luta recreativa, onde acredita-se que seja possível aferir as competências posteriormente mencionadas de forma mais eficaz e simples.	
Domina/ajusta a relação CM/BA consoante as situações	Imobiliza/sai de uma imobilização
Níveis: NS/S/SB	
<p>O aluno coloca e ajusta a posição relativa dos seus segmentos corporais, manipulando a relação centro de massa-base de apoio independentemente da ação do adversário. (NS)</p> <p>O aluno coloca e ajusta a posição relativa dos seus segmentos corporais manipulando a relação centro de massa-base de apoio, em função das ações do adversário. (S)</p> <p>O aluno cumpre com os requisitos do nível anterior e ainda, com base nos desequilíbrios provocados por forças externas ou internas o aluno ajusta esta relação voltando à posição de equilíbrio. (SB)</p>	<p>Não consegue imobilizar ou sair de uma imobilização durante um tempo pré-defnido. (NS)</p> <p><u>Enquanto Tori</u>: - Mantém as omoplatas do Uke no solo, controlando-as e impossibilita o Uke de se levantar.</p> <p><u>Enquanto Uke</u>: - Projeta a bacia para gerar desequilíbrios favoráveis à fuga da Imobilização;- Aumenta as folgas na pega do Tori com o objetivo de sair da imobilização; (S)</p> <p>Cumpr com os requisitos do nível anterior e ainda:</p> <p><u>Enquanto Tori</u>:- Reduz as folgas criando um “bloco fixo” ao imobilizar.</p> <p><u>Enquanto Uke</u>:- Utiliza uma das 3 estratégias para sair de uma imobilização: a) roda para dentro; b) roda com o Tori para fora; c) apanha a perna do Tori. (SB)</p>

Tabela 6 - Critérios de avaliação inicial - Ginástica

Ginástica - Solo/Aparelhos/Trampolins						
As ações serão avaliadas de forma separada, sendo assim possível observar elemento a elemento. Situação crucial é verificar se os alunos, em todas as situações, revelam um controle e domínio do próprio corpo adequados.						
Pino	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	1 / 2 pirueta	Salto ao eixo	Avião	Minitrampolim
Níveis: NS/S/SB						
<p>O aluno não realiza o pino. (NS) O aluno realiza o pino. (S) O aluno realiza o pino com rigor técnico evidenciando domínio do equilíbrio estático e dinâmico. (SB)</p>	<p>O aluno não realiza o rolamento à frente. (NS) O aluno realiza o rolamento à frente. (S) O aluno realiza o rolamento à com rigor técnico evidenciando domínio do equilíbrio estático e dinâmico (SB)</p>	<p>O aluno não realiza o rolamento à retaguarda. (NS) O aluno realiza o rolamento À retaguarda. (S) O aluno realiza o rolamento à retaguarda com rigor técnico evidenciando domínio do equilíbrio estático e dinâmico. (SB)</p>	<p>O aluno não realiza meia pirueta. (NS) O aluno realiza meia pirueta. (S) O aluno realiza meia pirueta com rigor técnico evidenciando domínio do equilíbrio estático e dinâmico. (SB)</p>	<p>O aluno não realiza salto ao eixo. (NS) O aluno realiza o salto, cumprindo com os seguintes critérios: Corrida preparatória acelerada, Boa elevação da bacia após a chamada. (S) O aluno cumpre todos os critérios do nível anterior e ainda faz: Repulsão forte e rápida dos membros superiores no aparelho, e mantém membros inferiores afastados e estendidos durante o salto. (SB)</p>	<p>O aluno não realiza o avião. (NS) O aluno realiza o avião. (S) O aluno realiza o avião com rigor técnico evidenciando domínio do equilíbrio estático e dinâmico. (SB)</p>	<p>Aspectos técnicos importantes: Após a corrida de balanço, a continuação da impulsão deve ser conduzida pela extensão total dos pés no momento da subida da tela em coordenação com o movimento de elevação simultânea dos membros superiores; Inicia o salto no centro da tela através de uma ligeira flexão e extensão dos joelhos; Após atingir o ponto máximo da trajetória executa a figura; Após executar a figura afasta os membros superiores lateralmente em direção ao tronco de forma a preparar a recepção ao salto; Mantém uma boa fixação da bacia por contração dos músculos abdominais, lombares e nadeagueiros. Os alunos realizam os saltos mas não cumpre com 1 ou menos dos aspectos anteriores. (NS) Os alunos realizam os saltos cumprindo com metade dos aspectos. (S) Os alunos realizam os saltos cumprindo com todos os aspectos. (SB)</p>

Tabela 7 - Critérios de avaliação inicial - Dança

Dança				
Expressividade	Coordenação motora	Relação com o espaço próprio e do "outro"	Noção de ritmo/música e movimento	Adoção de uma postura corporal natural
Níveis: NS/S/SB				
<p>Os movimentos de dança não são realizados com expressividade. (NS) Os movimentos de dança são realizados com expressividade. (S) Os movimentos de dança são realizados com expressividade e ainda são amplos e belos. (SB)</p>	<p>Os movimentos de dança não são coordenados e enquadrados no ritmo e espírito da música. (NS) Os movimentos de dança são coordenados e enquadrados no ritmo e espírito da música. (S) Os movimentos de dança são coordenados e enquadrados no ritmo da música e os alunos evidenciam rigor técnico nos passos base. (SB)</p>	<p>Não apresenta à vontade em movimentar-se pelo seu próprio espaço nem pelo espaço do "outro", em interação com o mesmo. (NS) Apresenta à vontade em movimentar-se pelo seu próprio espaço mas não pelo espaço do "outro", em interação com o mesmo. (S) Apresenta à vontade em movimentar-se pelo seu próprio espaço e pelo espaço do "outro", em interação com o mesmo. (SB)</p>	<p>O aluno não apresenta noção de ritmo/música e movimento, fazendo os movimentos fora do tempo e ritmo da música. (NS) O aluno apresenta noção de ritmo/música, no entanto faz os movimentos fora do tempo e ritmo da música. (S) O aluno apresenta noção de ritmo/música e movimento, fazendo os movimentos dentro do tempo e ritmo da música. (SB)</p>	<p>O aluno não apresenta uma postura corporal natural. (NS) O aluno apresenta uma postura corporal natural. (S) O aluno apresenta uma postura corporal natural e concordante com o tipo de música/dança a realizar. (SB)</p>

Tabela 8 - Critérios de avaliação inicial - Atletismo

Atletismo	
Serão utilizadas algumas situações que serviram com preparação para o trabalho posterior da aula, onde os alunos equacionam um conjunto de variáveis importantes para perceber formas de rentabilizar corridas, saltos e lançamentos.	
Ajusta a frequência e a amplitude de passada da corrida	Compreende as variáveis a gerir para rentabilizar saltos e lançamentos
Níveis: NS/S/SB	
Os alunos correm, sem ajustar a frequência e amplitude da passada da corrida consoante os constrangimentos impostos. (NS) Os alunos correm, tentando ajustar a frequência e amplitude da passada da corrida consoante os constrangimentos impostos, sem no entanto terem sucesso na maior parte das vezes. (S) Os alunos ajustam com sucesso a frequência e amplitude da passada da corrida consoante os constrangimentos impostos. (SB)	O aluno executa saltos e lançamentos sem ter em conta as variáveis que rentabilizam as suas ações. (NS) O aluno executa saltos e lançamentos equacionando as variáveis que rentabilizam as suas ações, sem terem sucesso nas mesmas, na maior parte das vezes. (S) O aluno executa saltos e lançamentos equacionando as variáveis que rentabilizam as suas ações, tendo sucesso nas mesmas. (SB)

Após ter-se definido o que observar dentro de cada matéria, assim como, que critérios serão seguidos para avaliar os alunos, construíram-se fichas de observação com base nos mesmos. Para o registo da avaliação inicial dos Jogos Desportivos Coletivos Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol e Râguebi elaborou-se uma ficha de registo de avaliação inicial específica (apresentada anteriormente – tabela 8). Para realizar a avaliação inicial nas restantes matérias utilizou-se fichas de registo de avaliação inicial com a seguinte configuração:

Tabela 9 - Exemplo de ficha de registo da avaliação inicial - Dança

Ano: 8º		Turma:		Nº alunos: 22		Aula de EF: 7	
Matéria de Ensino: Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças Sociais e Tradicionais)				Etapa de Ensino: Av. Inicial			
Nº	Nome	Parâmetros de Avaliação					
		Expressividade	Coordenação Motora	Noção de ritmo/musica-movimento	Adoção de uma postura corporal natural	Relação com o espaço próprio/do outro	
1		NS	S	S	S	S	
2		S	S	S	S	S	
3		S	S	S	S	S	
4		S	S	S	S	S	
5		NS	S	S	NS	S	
6		NS	S	S	S	S	
7		NS	S-	S-	S-	S	
8		NS	S	S-	S-	S	
9		S	S	S	S	S	
10		SB	S+	SB	S	SB	
11		S	S	S	S	S	
12		NS	S	S	S	S	
13		S	S	S	S	S	
14		NS	NS	NS	S-	S	
15		S	S	S	S	S	
16		SB	S+	SB	S	SB	
17		NS	S	S	S	S	
18		NS	NS	NS	S-	S-	
19		S-	S	S	S	S	
20		NS	S-	S	S-	S-	
22		S	S	S	S	S	
21		NS	S	S	S-	S-	

Posteriormente elaborou-se uma grelha de registo da avaliação inicial das matérias. Esta grelha serviu para identificar o nível da turma em cada um dos parâmetros observados dentro de cada matéria e, principalmente, para identificar o nível geral da turma em cada uma, percebendo, desta forma, em quais delas os alunos sentem maiores dificuldades.

Para verificar o nível da turma dentro de cada uma dos parâmetros contabilizou-se, de entre os 22 alunos, qual o nível que mais prevalecia (NS, S, ou SB). Por exemplo, na matéria Atletismo, no parâmetro “compreende as variáveis a gerir para rentabilizar saltos e lançamentos” registou-se 12 alunos num nível Satisfaz (S), e 9 alunos num nível

Não Satisfaz (NS), então considera-se que o nível a turma nesse parâmetro é Satisfatório. No caso de existir um mesmo número de alunos que dentro de um parâmetro ocupem o nível NS e o nível S, se houver alunos num nível Satisfaz Bem (SB), esse será o critério de “desempate” e o nível da turma ficará no Satisfaz. Se não houver alunos no nível SB, fica ao critério da avaliação geral do professor decidir que nível ficará estipulado.

Para estabelecer o nível geral da turma de cada matéria contabiliza-se o resultado obtido em cada parâmetro de observação dessa modalidade. Por exemplo, no badminton e ténis de mesa, temos 4 parâmetros: 1 - Serviço; 2 - Domínio raquete/objeto de jogo; 3 - Posicionamento/Deslocação em função da trajetória do objeto de jogo; 4 - Intencionalidade na devolução do objeto de jogo. Em todos os parâmetros o nível da turma foi Satisfaz. Isto quer dizer que a turma, nessas modalidades, encontra-se no nível Satisfaz.

Realizou-se também uma avaliação inicial aos alunos quanto a sua aptidão física, através da aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram*, um programa de educação e avaliação da aptidão física relacionada com a saúde que proporciona a avaliação a três componentes fundamentais: Aptidão aeróbia; Aptidão muscular; Composição corporal. Neste âmbito, para realizar a avaliação inicial da aptidão física dos alunos do 8º10 avaliou-se a aptidão aeróbia através do teste do Vaivém, e a aptidão muscular (força abdominal, força superior e flexibilidade) através dos testes de Abdominais, Extensão de Braços e Senta e Alcança. Após a recolha e introdução dos dados referentes aos resultados dos testes num programa informático desenvolvido pela Escola Secundário de Severim de Faria (<http://www.gdef-severimfaria.000space.com/pages/actividade-fisica-e-saude/fitnessgram.php>) verificamos em que zona saudável se situa cada aluno, em cada teste. Os resultados obtidos encontram-se apresentados mais à frente (1.7.6.2 Resultados da aptidão física). Os testes serão realizados durante as aulas constituintes da primeira etapa de aprendizagem (Avaliação Inicial), em partes da aula, sendo que serão os próprios alunos que ficaram responsáveis por anotar os resultados obtidos pelos colegas em cada teste, utilizando a seguinte ficha de registo:

Tabela 10 - Ficha de registo da avaliação inicial da aptidão física

Nome:				
		1º Período	2º Período	3º Período
Vaivém		36		
Extensões de Braços		1		
Abdominais		18		
Senta e Alcança	D	21		
	E	18		

Outro dos domínios alvo de avaliação inicial foi o sócio-afetivo. A intervenção dos profissionais de desporto deve ser feita também sobre a identidade pessoal, sobre o desenvolvimento de competências de vida (independência, autonomia, auto-estima e perceção de competência, auto-realização e auto-desafio, responsabilidade pessoal e social) que se concretizará nos ambientes desportivos e em contextos mais alargados de pessoas e circunstâncias, Rosado (1998).

Para fazer a avaliação inicial do domínio das exigências de carácter sócio-afetivo dos alunos criou-se uma ficha de registo constituída por componentes que são importantes neste âmbito, segundo Rosado (1998). Dentro de cada uma das componentes serão observados determinados critérios:

- Pontualidade e assiduidade:
 - ✓ Número de presenças às aulas;
 - ✓ Número de vezes que chega atempadamente (antes ou imediatamente após o toque);
 - ✓ Número de vezes que chega depois do toque de tolerância;
- Empenhamento e participação no trabalho de grupo
 - ✓ Atitude numa situação de cooperação: se ajuda e interage com os colegas, ou se opta por atitudes individuais evitando a interação;
 - ✓ Forma como altera o seu comportamento no jogo, em termos de cooperação com o colega, consoante o resultado ou consoante a qualidade do seu desempenho;

- Comportamentos disciplinados:
 - ✓ Todos os comportamentos que contribuem para o bom funcionamento das aulas, tais como: respeitar as regras impostas; estar atento às explicações; ajudar os colegas quando estes têm dúvidas; auxiliar o professor sempre que é solicitado; etc.
- Sentido de responsabilidade:
 - ✓ Se tenta aplicar os conselhos do professor tendo em vista a melhoria do seu comportamento e do seu desempenho;
 - ✓ Se cumpre com as tarefas solicitadas pelo professor fora do âmbito da aula, tais como: trazer documentos assinados; fazer trabalhos de casa; investigar sobre um tema sugerido, etc.
- Respeito e cordialidade:
 - ✓ Tipo de linguagem utilizada nas aulas;
 - ✓ Forma como aborda os colegas e o professor;
 - ✓ Atitudes de frair-play durante a prática das modalidades.
- Relações interpessoais:
 - ✓ Se tem atritos com outros elementos da turma;
 - ✓ Se mostra disponibilidade em cooperar com qualquer colega;
 - ✓ Se interage de forma positiva com os colegas durante a aula;

Criou-se uma ficha de registo de observação, apresentada mais à frente no trabalho (1.7.6.3 domínio sócio-afetivo) para anotar os dados recolhidos. A observação destas componentes será realizada em contexto de aula, em todos os momentos das mesmas, durante toda a primeira etapa de aprendizagem.

ANEXO D: Exemplo da estrutura da última unidade didática (nº 8)

Esta 8ª UD contempla 12 aulas, parte constituinte da 2ª etapa de aprendizagem que possui como objetivo a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens. Esta desenrolar-se-á durante o 3º Período, decorrendo do dia 7 de Maio ao dia 30 de Maio de 2013. As instalações que temos ao nosso dispor, para a lecionação das aulas desta UD, são o pavilhão, o Poli 1 e o 3.

Tendo em conta as necessidades dos alunos, as características das instalações e as transformações que pretendemos operar nos nossos alunos decidimos lecionar um conjunto de matérias de ensino pertencentes: aos Desportos Coletivos (Voleibol, basquetebol, madeirabol e futebol), ao atletismo (corrida de velocidade, estafetas e barreiras), as atividades de exploração da natureza (orientação) e as atividades rítmicas expressivas (valsa lenta social).

Através da lecionação do voleibol, basquetebol, madeirabol e futebol pretendemos solicitar um conjunto de comportamentos que os levem a: cooperar com os colegas, desempenhando uma função específica dentro da equipa, com o propósito de atingir o objetivo do jogo; ocupar e progredir no terreno de jogo de uma forma racional tendo em conta o objetivo do jogo; dominar o objeto de jogo; realizar as ações táctico-técnicas de forma eficiente e eficaz; Para tal, daremos continuidade aos conteúdos já abordados durante as UD anteriores.

A matéria de atletismo foi escolhido com o intuito de trabalhar a capacidade de concentração dos alunos, pois estes têm vindo a evidenciar grandes dificuldades nesse campo. Através desta matéria pretendemos que os nossos alunos desenvolvam a capacidade de concentrar-se no seu movimento, abstraindo-se do que se passa à volta, levando a aquisição de um melhor conhecimento e domínio do próprio corpo. Assim, tendo em conta que o desempenho do aluno depende única e exclusivamente de si próprio acreditamos que os comportamentos solicitados permitiram que os alunos possam otimizar a sua atuação.

Os Desportos de combate serão outra das matérias que contribuirão para a aquisição de um maior conhecimento de si próprio, mas desta vez, no confronto com situações críticas onde a noção de morte simbólica estará presente. Nesta matéria o desempenho do aluno ocorrerá em constante diálogo com um colega, pelo que o aluno deverá desenvolver competências que o levem a utilizar esse diálogo a seu favor. Com

este tipo de matéria os alunos poderão compreender a importância que a relação centro de massa/base de apoio possui no seu equilíbrio, promover a leitura/compreensão do oponente, montagem e operacionalização de estratégias tendo em conta a leitura que fez. Esta matéria de ensino será utilizada também como forma de trabalhar a força abdominal, dorsal, dos membros superiores e inferiores, etc. A título de exemplo, os alunos em prancha tentam retirar o apoio que o colega possui no solo de forma a desequilibra-lo.

Com as ARE pretendemos que os alunos aprendam um conjunto de passos das danças sociais – valsa lenta social – através da reprodução com controlo e expressividade, num determinado tempo e espaço. O comportamentos solicitados por esta matéria deverá contribuir ainda para a melhoria do nível de controlo que os alunos apresentam sobre o seu corpo, predominantemente, na relação com o parceiro, a desenvolver a relação musica-movimento, e ainda, contribuir para aquisição de uma postura correta.

As tarefas solicitadas aos alunos, em todas as matérias de ensino, terão sempre em linha de conta as capacidades e competências apresentadas tendo em vista a solicitação de comportamentos que os levem a se transformar.

No que concerne a AEC “Expedição” iremos abordar os conteúdos, relacionados com a mesma, nas aulas de EP. Desta forma, poderemos aproveitar ao máximo o tempo das aulas à leção dos conteúdos práticos, relacionados com a atividade, bem como, das outras matérias. Com o objetivo de envolver os alunos em todo o processo de planeamento nas aulas de FPS os alunos serão desafiados a sugerir as atividades que gostariam de realizar durante a “Expedição”, definir o tipo de alimentação, ajustada ao tipo de atividade, a organização dos alunos durante a atividade (todos juntos ou grupos), etc. Uma das razões que nós leva à abordar as atividades de exploração da natureza prende-se com o propósito de capacitar os alunos de um conhecimento específico a estes tipo de atividades, necessário durante a “Expedição”, como é a realização de um percurso através da leitura de um mapa simples, preenchendo corretamente o cartão de controlo.

No que se refere as capacidades condicionais objetiva-se a realização de trabalho específico direcionado para os membros superiores e zona central do tronco através da

utilização do método isométrico. Relativamente a flexibilidade iremos ao longo das aulas recorrer ao método estático.

1.1.1.1 Cronograma das matérias e conteúdos a lecionar

Matérias		Dia		07/05		09/05		14/05		16/05		21/05		23/05		28/05		30/05	
		Instal.	Tempo	Piscina		Piscina		Pav	Pol 1	Pol 3	Pav	Pol 1	Pol 1	Pav	Pol 1	Pol 1	Pav	Pol 1	Pol 1
				45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'
Desportos Coletivos	Voleibol							X	X								X		
	Madeirabol											X	X				X		
	Basquetebol							X					X				X	X	
	Futebol								X		X							X	
Atletismo	Corridas (Estafetas; velocidade; barreiras)								X				X					X	
Desportos de Combate	Imobilizações					X				X				X					
	Combate no solo					X				X				X					
AEN	Orientação											X							
	“A expedição”											X				X			
ARE	Valsa Lenta Social					X			X	X					X				
Semana Náutica		X	X	X															
Questão aula															X				
Capacidades condicionais e coordenativas							X					X				X			

 Avaliação sumativa

Quadro 10. Cronograma das matérias a lecionar na UD.

1.1.1.2 Avaliação e Controlo

Os alunos serão avaliados ao nível do conhecimento através da aplicação de uma questão aula, bem como, das respostas ao questionamento realizado ao longo das aulas.

Relativamente as matérias lecionadas serão realizadas avaliações sumativas nos JDC, atletismo, desportos de combate e ARE como é indicado no cronograma da matérias apresentado anteriormente.

Apresentamos de seguida um quadro com os comportamentos que os alunos deverão apresentar no final desta UD.

Desportos Coletivos	Em situação de 4x4 os alunos deverão dominar o objeto de jogo, cooperar com os colegas e ocupar o espaço de jogo de acordo com os colegas, adversários e o alvo.
Atletismo	Os alunos deverão ser capazes de: realizar uma corrida de barreiras transpondo as barreiras mantendo o equilíbrio nas receções; realizar corrida de estafetas, recebendo o testemunho com a mão correta, tendo em conta a mão que o colega transporta, em movimento, na zona de transmissão.
Desportos de Combate	Em situação de imobilização, como tori, o aluno controla o adversário utilizando o peso do corpo, os apoios e pegas de forma conseguir colocar as costas do adversário no solo. Enquanto Uke deve sair da imobilização utilizando o peso do corpo, os apoios e pegas.
ARE	Os alunos individualmente deverão ser capazes de fazer corresponder cada passo a um tempo do compasso, iniciando no 1º tempo do compasso.

Quadro 11. Competências a avaliar no final da UD.

ANEXO E: Exemplo de um Plano de aula.

Escola Básica dos 2º e 3 Ciclos. Dr. Horácio Bento de Gouveia						Ano letivo 2011/2012 - Plano de aula nº	
Nº alunos:		Data:	Hora:	Tempo de aula:	Espaço:		Observações:
Professor Estagiário:			Ano/Turma:		Sumário:		
Conteúdos:			Objetivo mediato:			Material:	
Nº	Objetivos imediatos (professor/alunos)	Descrição		Comportamentos solicitados aos alunos	Organização da turma	TE/TA	
Grupos de heterogéneos:				Grupos homogéneos:			

ANEXO F: Ficha de observação utilizada nos JDC.

Nível de jogo	Características	Nome dos alunos
Nível Espontâneo	<p>21. Não aceita as decisões do árbitro e protesta; 22. Ocupa o espaço em função da bola 23. Progride no espaço em função da bola 24. Insuficiente domínio de bola; 25. Inexistência de cooperação com os companheiros;</p>	
Nível Intencional	<p>26. Não aceita as decisões do árbitro; 27. Ocupa o espaço em função dos colegas e adversários; 28. Progride no espaço em função da baliza; 29. Domínio instável da bola; 30. Existência ocasional de cooperação;</p>	
Nível Estruturado	<p>31. Aceita as decisões do árbitro; 32. Ocupa o espaço de uma forma racional; 33. Progredi no espaço em função dos colegas, adversários; 34. Domínio estável da bola; 35. Existência de cooperação consciente;</p>	
Nível Elaborado	<p>36. Aceita as decisões do árbitro e reconhece o seu erro; 37. Ocupa o espaço de forma estratégica; 38. Progredi no espaço de forma estratégica; 39. Domínio estável e criativo da bola; 40. Existência de cooperação subconsciente (automatismos);</p>	

ANEXO G: Registo de avaliação mensal da turma.

Avaliação Mensal – Outubro

8º

Nº	Nome	Domínio Cognitivo- Metodológico	Domínio Sócio-Afetivo
1		NS	NS
2		NS	S
3		S ⁻	S
4		S ⁻	SB
5		S	S
6		S	SB
7		S	SB
8		S ⁺	S
9		S	S
10		SB	S
11		NS	S ⁻
12		SB	S ⁻
13		S ⁺	S
14		NS	S
15		S ⁻	S ⁻
16		S	S ⁺
17		S	S
18		S	SB
19		S ⁻	S
20		S	S
21		NS	S

Avaliação	
MT (1)	Muito fraco
NS (2)	Não Satisfaz
S (3)	Satisfaz
SB (4)	Satisfaz Bem
SP (5)	Satisfaz Plenamente

ANEXO H: Exemplo de uma Questão-aula.

Nome: _____ Ano _____ Turma _____

1. Quantos jogadores existem numa equipa de TAG rúguebi e qual deve ser o objetivo?

2. Indica, justificando, para qual ou quais os jogadores o portador da bola pode passar a bola.



3. Quando realizas o apoio facial invertido como deve encontrar-se o teu corpo? Para onde deves dirigir o olhar?

4. Dá um exemplo, na ginástica de solo, de uma posição de:

4.1. Equilíbrio _____

4.2. Flexibilidade _____

5. Qual o nome da Dança Social abordada nas aulas? Enuncia 3 passos que aprendeste nas aulas.

Bom trabalho! 😁

ANEXO I: Grelha de avaliação sumativa do 2º Período.

8º ano Turma 11	Domínio Cognitivo Metodológico								Domínio das Atitudes e Valores				Avaliação Final
	Compreensão e aplicação de regras e conceitos	Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas	Domínio das exigências de carácter técnico tático						Respeito cooperação e cumprimento de regras				
			50%						30%				
			Desportos Coletivos	Desportos Individuais	Desportos de Raquetes	Desportos de Combate	Actividades Rítmicas Expressivas	Total	Pontualidade e assiduidade/Responsabilidade	Coop./Emp/Realizações interpessoais	Comportamentos/Respeito e cordialidade	Total	
35%	25%	10%											20%
2	2	2,3	2,2	2	2	3	2,3	1	2,5	3,5	2,4	2,2	
2,1	2	2,5	2	2,5	3	3,5	2,6	2,5	2,5	2	2,4	2,4	
3,2	4	4,3	4	3,5	4	3,5	4,0	4	3,5	3	3,5	3,8	
4,3	4	3,4	3,5	3,5	3,7	4,2	3,6	5	4	4	4,3	3,9	
1,9	3	4,5	4,1	3,8	4	3,5	4,1	5	4	4	4,3	3,8	
3,5	4	5	4,2	4	4,3	4	4,5	5	5	5	5,0	4,5	
4	3,5	3,5	4	3,5	3,5	4,5	3,7	5	4	4	4,3	3,9	
5	4	5	3	3,7	3,5	3,4	3,9	5	4	4	4,3	4,1	
4,1	3	4,2	3,5	3,5	3,2	3	3,6	4	2,5	3	3,0	3,4	
4,5	5	5	4,5	4	4	4	4,5	5	4,5	3	4,3	4,5	
3,8	3	2,5	3	3,5	3,7	4,5	3,2	5	3	4	3,8	3,4	
4,4	5,0	5	4,7	4	4,8	4,2	4,7	5	4	3	4,0	4,5	
3,2	5,0	5	4,7	5	4,8	4	4,8	5	4	3,5	4,1	4,5	
2,2	2	2	2	3	2,5	3,5	2,4	4	2	3	2,8	2,4	
2	4	4	4	3	4	3,5	3,9	3	3	3	3,0	3,4	
4	4	4,5	3,5	4	2	3	3,6	4	2,5	2,5	2,9	3,4	
1,8	3	4	3,5	3,8	3,5	3,5	3,7	5	3	3	3,5	3,4	
3,7	3,5	3	4	2,5	3	3	3,2	5	3	3	3,5	3,4	
3,3	3	3	3,2	3	3,5	4	3,3	4	3	4	3,5	3,3	
3,8	3	4	3,5	3,7	4	3,5	3,8	3	3	2,5	2,9	3,4	
3,8	3	3,7	3,5	3	3,5	3	3,5	2	3	2,5	2,6	3,2	
3,7	3	3	2	3,4	3	3	2,8	5	4	4	4,3	3,3	

ANEXO J: Ficha de registo da Avaliação Inicial ao domínio sócio-afetivo.

Ano: 8º	Turma:	Nº alunos: 21	Aula de EF: 15
Domínio Sócio-Afetivo		Etapa de Ensino: 1º	

Nº	Nome	Parâmetros de Avaliação					
		Pontualidade e assiduidade	Empenhamento e participação no trabalho de grupo	Comportamentos disciplinados	Sentido de responsabilidade	Respeito e cordialidade	Relações interpessoais (cooperação com os outros)
1		NS	NS	S	NS	S	NS
2		S	NS	S	S	S	S
3		S	SB	NS	NS	S	SB
4		SB	SB	SB	S	SB	SB
5		SB	S	S	S	S	S
6		SB	SB	SB	S	S	SB
7		SB	SB	SB	S	SB	SB
8		SB	SB	S	S	S	S
9		SB	S	NS	S	S	S
10		S	SB	S	NS	S	SB
11		SB	S	SB	S	S	NS
12		S	SB	NS	NS	NS	SB
13		S	SB	NS	NS	NS	S
14		SB	S	S	S	S	NS
15		NS	SB	NS	NS	S	S
16		SB	SB	S	NS	S	SB
17		SB	S	S	S	S	S
18		SB	SB	SB	S	S	S
19		SB	S	S	S	S	S
20		SB	S	S	S	S	S
21		NS	S	S	NS	S	S

ANEXO K: Questionário utilizado para caracterizar a turma.



Questionário

Este questionário pretende recolher informações para ajustar a intervenção pedagógica. Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas opções que melhor te caracterizam a ti e aos teus hábitos. Sê o mais sincero possível.

1 Aluno

Nome: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

2 Escola

2. Quanto tempo, aproximadamente, demoras a deslocar-te de casa até à escola? _____

3 Acesso a meios informáticos

3. Tens computador em casa? Com acesso à internet?

Não _____ Sim, mas sem ligação à internet _____ Sim, com ligação à internet _____

4 Estudo

4.1 Quanto tempo, aproximadamente, demoras a estudar matéria relacionada com Educação Física, seja em termos teóricos, seja em termos motores (aperfeiçoar em casa, do ponto de vista motor, conteúdos abordados nas aulas de Educação Física)?

Não estudo Educação Física _____ 15 min _____ 30 min _____ 1h _____ 1h30m _____

Mais de 1h30m _____

4.2 Que tipo de trabalho de casa mais gostas de fazer?

Individual _____ Grupo _____ Práticos _____ Teóricos _____

5 Hábitos alimentares

5. Assinala com "X" as refeições que realizas durante o dia, e descreve o que costumás comer nas mesmas.

Refeição	X	Descrição
Pequeno-almoço		
Lanche da manhã		
Almoço		
Lanche da tarde		
Jantar		
Ceia		

6 Saúde

	Sim	Não
6.1 Possui algum problema cardíaco?		
6.2 Já tiveste algum familiar com problemas cardíacos?		
6.3 Sentes dor ou desconforto no peito quando realizas atividades físicas?		
6.4 Já perdeste a consciência em alguma ocasião ou sofreste alguma queda provocada por tontura?		
6.5 Já tiveste algum problema ósseo ou articular?		
6.6 Tens diabetes?		
6.7 Tens asma?		
6.8 Tens algum outro problema de saúde, que não fosse mencionado? Qual?		

7 Prática Desportiva

7.1 Praticas ou já praticaste alguma(s) modalidade(s) desportiva(s)? Indica a modalidade e o número de anos de prática.

Nunca pratiquei _____ (se assinalaste esta opção, passa à questão seguinte)

Pratico _____ Não pratico, mas já pratiquei _____

_____ No Desporto Escolar. Qual? _____ Nº anos: _____

_____ No Desporto Federado. Qual? _____ Nº anos: _____

_____ Outro: _____

7.2 Em média, quantos minutos realizas de Atividade Física e/ou Prática Desportiva com intensidade moderada ou elevada em cada dia da semana? (Excluindo as aulas de Educação Física).

2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domingo
m	m	m	m	m	m	m

7.3 Assinala com um "X" na primeira coluna as matérias de ensino que praticaste no ano anterior. Na segunda coluna, assinala com um "+" as 3 (três) matérias que gostas mais e com um "-" as 3 (três) que gostas menos.

Matérias de ensino	Ano anterior	Gosto mais (+) Gosto menos (-)	Matérias de ensino	Ano anterior	Gosto mais (+) Gosto menos (-)
Futebol			Patinação		
Basquetebol			Badminton		
Andebol			Ténis de Mesa		
Voleibol			Atletismo		
Rugby			Desportos de Combate		
Corfebol			Orientação/Escalada		
Madrabol			Dança		
Ginástica			Outras _____		

7.6 Que outras matérias gostarias que fossem abordadas nas aulas de Educação Física (que ainda não tenham sido abordado na escola)?

7.4 Numa escala de 1 a 5, que importância atribuis à Educação Física?

1- Nenhuma importância	<input type="checkbox"/>	Porquê? _____ _____ _____ _____ _____
2- Pouca importância	<input type="checkbox"/>	
3- Importância razoável	<input type="checkbox"/>	
4- Muita importância	<input type="checkbox"/>	
5- Extrema importância	<input type="checkbox"/>	

7.5 Na disciplina de Educação Física, achas que o teu desempenho é:

1- Muito mau	<input type="checkbox"/>	Porquê? _____ _____ _____ _____ _____
2- Mau	<input type="checkbox"/>	
3- Razoável	<input type="checkbox"/>	
4- Bom	<input type="checkbox"/>	
5- Muito bom	<input type="checkbox"/>	

8 Cultura Desportiva

8.1 Assistes a jogos ou provas desportivas? Sim _____ Não _____
Se Sim, de que forma? Na TV _____ Ao vivo _____ Na internet _____

8.2 Quais as modalidades? _____

9 Professor

9.1 Enumera 3 características que gostas num professor:
1. _____
2. _____
3. _____

9.2 Enumera 3 características que não gostas num professor:
1. _____
2. _____
3. _____

10 Relacionamentos na turma

10.1 Que colegas de turma escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas: (escolhe 3 colegas por ordem de preferências, para cada tarefa).

	Nomes		
	1º	2º	3º
Estudar			
Liderar e apresentar um trabalho de grupo			
Contar um segredo ou pedir um conselho			
Divertir-se			
Pertencer à tua equipa de EF			

10.2 Que colegas da turma nunca escolherias se tivesses de realizar as mesmas tarefas?

	Nomes		
	1º	2º	3º
Estudar			
Liderar e apresentar um trabalho de grupo			
Contar um segredo ou pedir um conselho			
Divertir-se			
Pertencer à tua equipa de EF			

Obrigado pela tua colaboração!!!



ANEXO L – Apresentação e análise dos dados da caracterização de turma.

Ficha de Observação do Domínio Sócio-afetivo

O desenvolvimento pessoal e social dos alunos exige uma intervenção dos professores sobre o desenvolvimento sócio-afetivo correspondendo a um conjunto particular de objetivos, de grande transversalidade, no processo educativo. Esta importância justifica que se procure conhecer as práticas quotidianas, as crenças e as valorizações de diversos aspetos dos alunos associadas a este tema.

A informação recolhida, através da ficha de observação do domínio sócio-afetivo, permitirá criar um conjunto de estratégias e ações que possibilitem o concretizar dos objetivos de desenvolvimento pessoal e social que se persegue neste processo educativo. Toda a programação referente a este domínio deve estar intimamente relacionado com os outros domínios, cognitivo e metodológico.

Na ficha de observação deste domínio são considerados os seguintes parâmetros: Pontualidade, assiduidade e responsabilidade; Cooperação, empenhamento e relações interpessoais; Comportamentos disciplinados, Respeito e cordialidade.

No que se refere a Assiduidade, pontualidade e responsabilidade é possível revelar que no geral os alunos são assíduos e pontuais. No entanto, o aluno 1 é pouco assíduo e o aluno 21 é pouco pontual. Importa ainda destacar que alguns alunos chegam antes da hora de entrada para aula, revelando responsabilidade. Ao invés existe alguns alunos, três ou quatro que espera até ao limite da tolerância (5m) que é dada, após o toque de entrada, para entrar na instalação desportivas. Por vezes este atraso deve ao facto dos alunos encontrarem-se a jogar futebol, informação recolhida através do questionamento dos alunos, aquando do atraso. Desta forma, será necessário definir um conjunto de estratégias que façam os alunos chegarem a tempo e a horas.

Relativamente ao Cooperação, empenhamento e relações interpessoais esta turma apresenta comportamentos diferenciados. Podemos mesmo dividir a turma em três terços e colocar cada terço num grupo, pois é mais ou menos a sua distribuição pelo empenho que apresenta nas aulas, isto quanto ao empenhamento e cooperação. Em termos das relações interpessoais os alunos por vezes não querem realizar determinada tarefa com o (s) colega (s) indicados pelo professor. Isto revela que o aluno não aceita aquele (s) aluno (s), assim importa compreender por que razão tal ocorre. Se por acaso a

razão prender-se como o facto de o colega ser menos proficiente, o professor deverá dialogar com o aluno e explicar e demonstrar quais os benefícios que os alunos terão em realizar a tarefa com aquele aluno. Esta cooperação, empenho e relações interpessoais tem muitas vezes a ver com a matéria que esta a ser lecionada, bem como, com quem é que estão a realizar a tarefa. Será necessário definir outras estratégias para além do diálogo, onde é referido que o desenvolvimento das suas capacidades e competências depende da cooperação, empenho e relações interpessoais.

No que concerne ao parâmetro constituído pelos comportamentos de disciplina, respeito e cordialidade foi possível identificar os alunos que apresentam maior número de comportamentos desvio e de condutas que violam as regras de funcionamento acordadas no início do ano. Os alunos 12, 13, 15, e por vezes os 3, 10 e o 16, são aqueles que apresentam comportamentos de indisciplina. Ainda neste domínio foi possível determinar elementos que quando juntos, trabalham muito mal, resultando em rendimentos baixíssimos (ex. 12 com 13, 2 com 14, 2 com 20, conversam imenso, e brincam demasiado não se envolvendo nas tarefas propostas) e outros que por outro lado, quando se juntam trabalham muito bem, entrando num clima de competição saudável que resulta em momentos de elevado empenho e de predisposição para a aprendizagem (ex. 3 com 15, 7 com 4, 6 com 10).

Já no que diz respeito ao respeito e cordialidade foi possível, durante este período de lecionação, identificar que alguns dos alunos da turma apresentam comportamentos, atitudes e valores desajustados ao contexto social em que se inserem. Para ser mais específico, no que refere a dimensão dos valores, alguns dos alunos demonstraram não possuir valores associados ao “fair-play”, ao desportivismo e a aceitação dos menos proficientes em determinadas matérias.

1.1.1.3 Dados do Programa Curricular de Turma

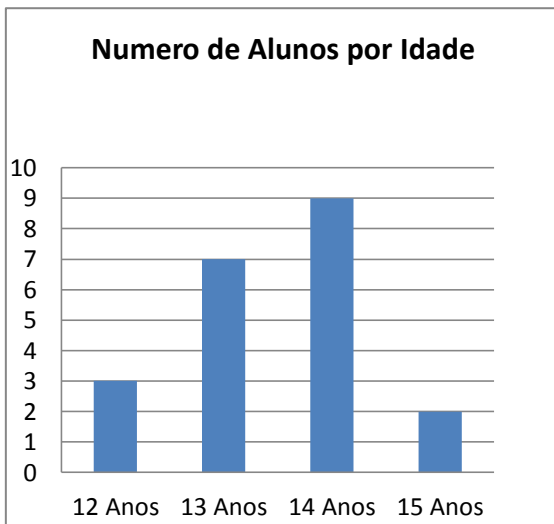


Gráfico 1. Descrição da amostra por idade dos alunos.

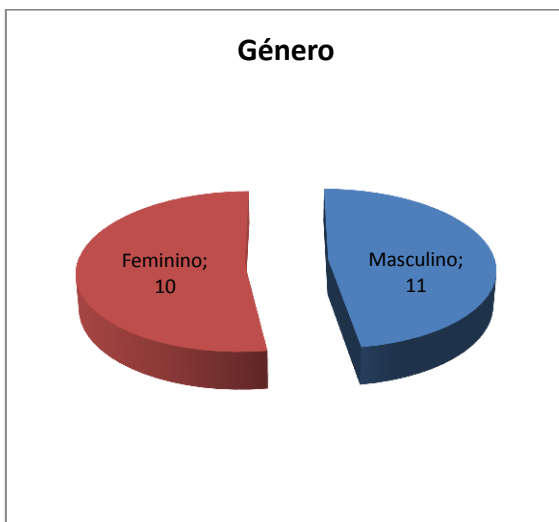


Gráfico 2. Distribuição da amostra pelo género.

A turma em estudo é composta por 21 alunos dos quais, 11 são do género masculino e 10 do género feminino. Esta apresenta uma variação no que se refere as idades dos alunos, sendo estas compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade. Existe uma distribuição de alunos equilibrada entre os 13 anos (7 alunos) e 14 anos (9 alunos).

Através deste gráfico é possível perceber que todos os alunos encontram-se dentro da escolaridade obrigatória.

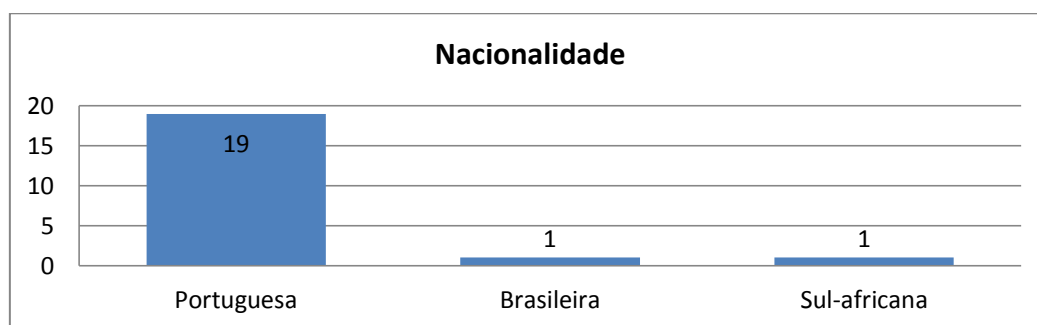


Gráfico 3. Distribuição da amostra por nacionalidade.

No que concerne às nacionalidades dos alunos podemos constatar que dezanove destes possuem nacionalidade Portuguesa, um com nacionalidade Brasileira e outro com nacionalidade Sul-africana.

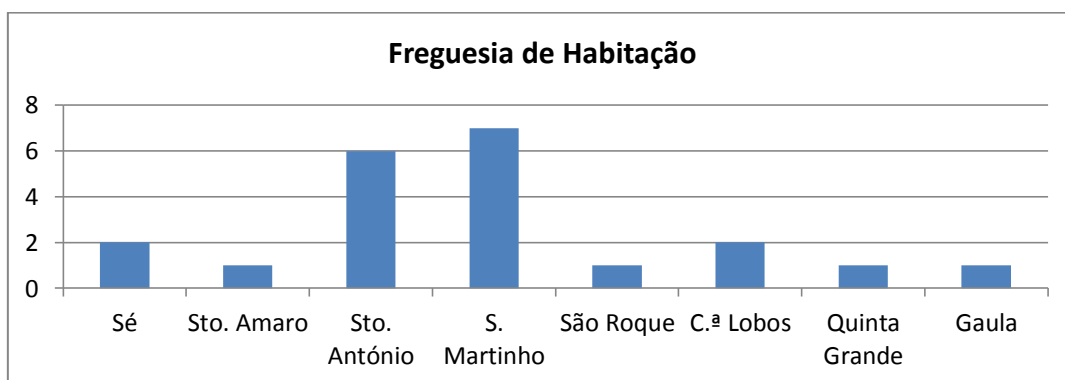


Gráfico 4. Distribuição da amostra por freguesia de habitação.

Ao nível das freguesias onde os alunos habitam, podemos aferir que a maioria habita no concelho do Funchal (17 alunos), existindo quatro alunos que habitam em concelhos mais distantes, nomeadamente em Camara de Lobos e Santa Cruz. A maioria dos alunos habita nas freguesias de São Martinho (7 alunos) e Santo António (6 alunos).

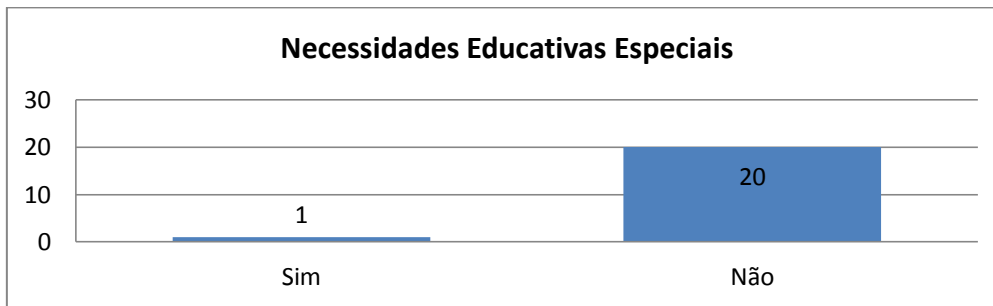


Gráfico 5. Distribuição da amostra por necessidades educativas especiais.

Um dos alunos (aluno 3) da turma possui necessidades educativas especiais, apresentando uma doença designada de Hiperatividade e Défice de Atenção. Este aluno apresenta grande motivação e interesse na realização das tarefas propostas, durante as aulas de Educação Física. No entanto é de salientar que durante o período de lecionação das aulas de EFo referido aluno não apresentou grandes dificuldades de aprendizagem.

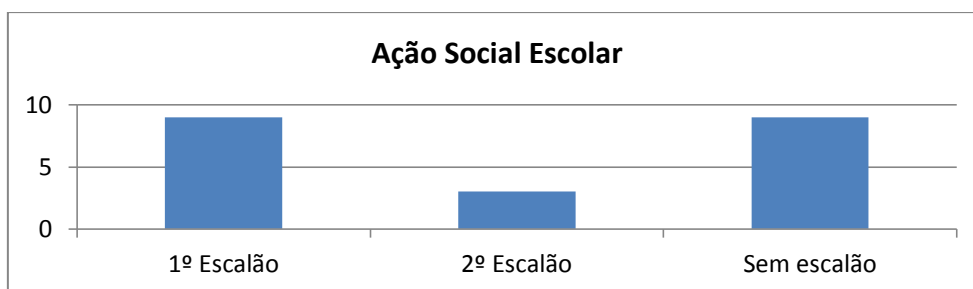


Gráfico 6. Distribuição da amostra relativamente à ação social escolar.

Relativamente à ação social escolar podemos apurar que nove alunos não possuem apoio escolar, nove usufruem do primeiro escalão e os restantes três alunos têm o segundo escalão. Através dos resultados obtidos podemos concluir que nove dos alunos da turma possuem dificuldades económicas relativamente aos restantes alunos da turma.

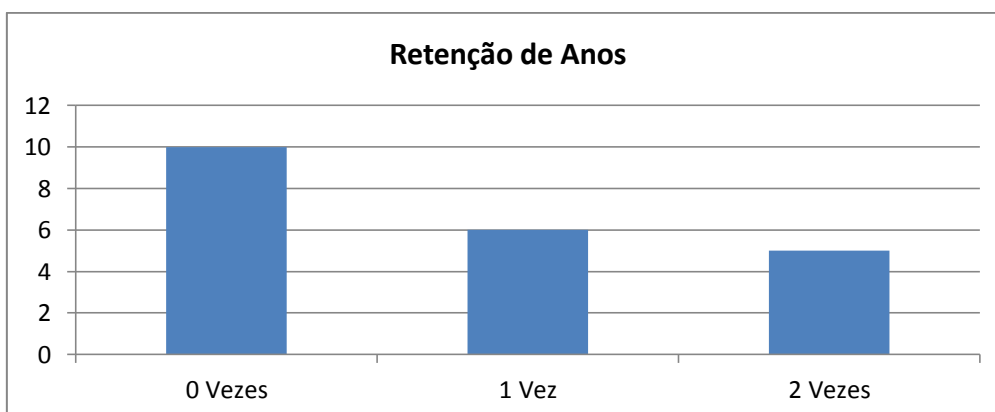


Gráfico 7. Distribuição da amostra pelo número de vezes de retenções.

Através do gráfico anterior, é possível verificar que onze dos vinte e um alunos constituintes da turma, já ficaram retidos num ano escolar, pelo que apenas dez alunos nunca ficaram retidos. Existindo cinco alunos que já ficaram retidos duas vezes.

A fim de identificar as razões para que mais de metade da turma tenha ficado retido durante o seu percurso escolar importa compreender quais as motivações e perspetivas dos alunos para o seu presente e futuro imediato.

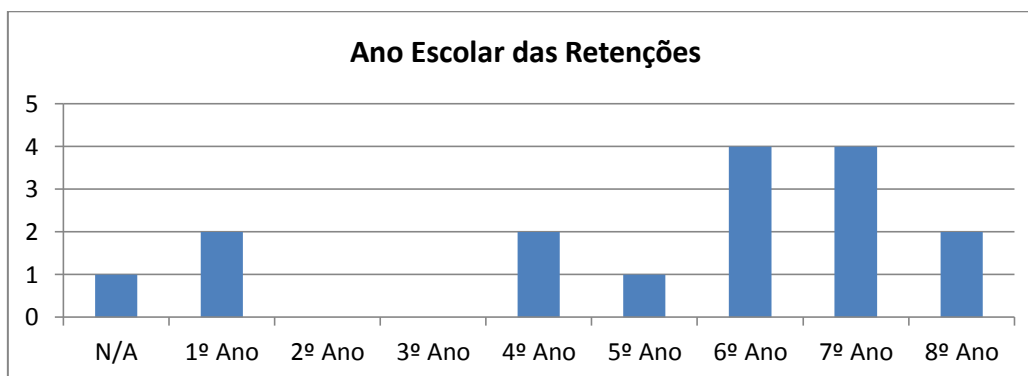


Gráfico 8. Anos em que ficaram retidos.

Como é possível observar, o 6º e 7º anos escolares são aqueles em que ocorreram maior número de retenções, contrariamente ao 2º e 3º anos que não apresentam nenhuma retenção.

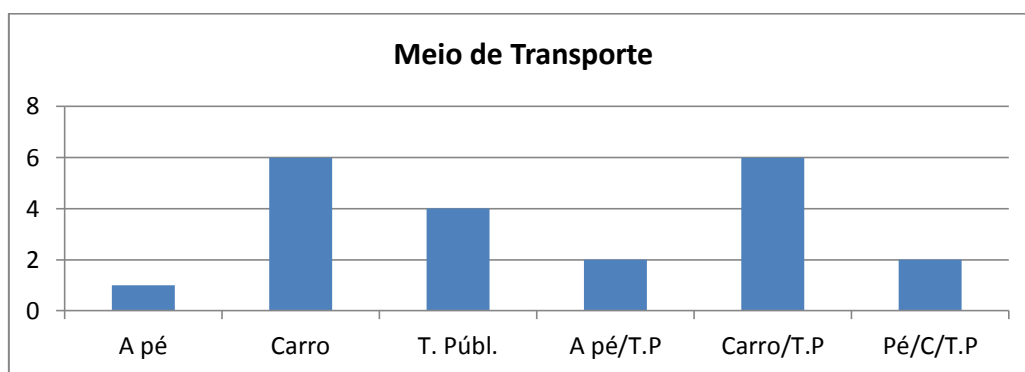


Gráfico 9. Distribuição da amostra pelo meio de transporte utilizado.

No que diz respeito ao meio de transporte utilizado para realizar a deslocação para a escola, é de salientar que, alguns alunos deslocam-se para a escola variando o meio de transporte. A maioria dos alunos, 29% utiliza o carro particular e transporte público e outros 29% utiliza apenas o transporte público. Cerca de 19% dos alunos utiliza exclusivamente o transporte público e apenas 5% dos alunos desloca-se exclusivamente a pé. Apenas 9% dos alunos desloca-se para a escola utilizando as três

formas de deslocamento. De referir, que as duas alunas que não são pontuais deslocam-se para a escola a pé ou de transporte público.

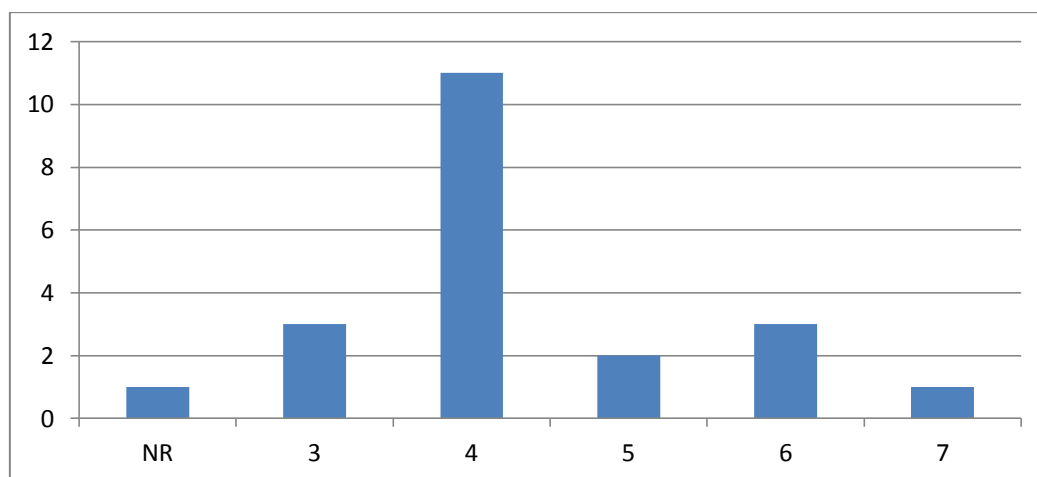


Gráfico 10. Distribuição da amostra relativamente à composição do agregado familiar.

Ao nível dos agregados familiares podemos constatar, após analisar os dados do gráfico, que a composição dos mesmos pode variar entre três e sete elementos. O agregado familiar composto por quatro elementos é o que possui maior representatividade, cerca de 52%, seguido pelos agregados compostos por três e seis elementos, cada um com 14% respetivamente. Dois alunos, cerca de 10%, possuem um agregado constituído por 5 elementos e apenas um dos alunos possui um agregado composto por sete elementos. Um dos alunos não respondeu a questão.

As situações devem ser destacadas são os casos dos alunos 19 e 20 em que o pai já faleceu, bem como o caso do aluno 16 em que a mãe também já faleceu. Existem também outras situações de realce como o facto de dois alunos, 1 e 17, possuírem pai e mãe desempregados, existindo ainda outros alunos em que um dos pais estão desempregados como é o caso dos alunos 10, 21. Existe ainda outro aluno que não apresenta qualquer tipo de informação sobre o agregado familiar.

A situação destes alunos merece maior sensibilização por parte do professor e de todos os alunos, sem nunca descurar os outros alunos, bem como um acompanhamento mais próximo e regular. Através desta forma de intervenção, demonstrando interesse e compreensão pela situação que estão a passar, pretende-se que os alunos fiquem mais motivados e empenhados no processo de aprendizagem.

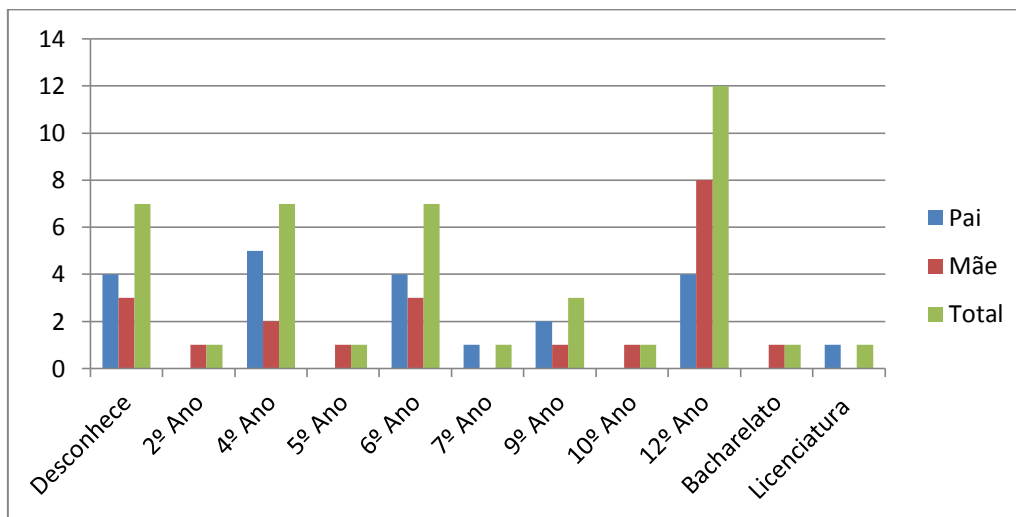


Gráfico 11. Habilitações literárias dos pais dos alunos.

Relativamente ao nível de habilitações literárias dos pais foi possível, através do gráfico anterior, verificar que existe um grande espectro, que vai desde o 2º ano de escolaridade até a licenciatura. Num universo total constituído por 37 parentes, 18 pais e 19 mães, verificou-se que existe um elevado percentual de parentes com o 12º ano, seguido do 4º e 6º ano, com cerca de 17% cada.

Quanto as habilitações referentes ao parente feminino (mãe), constatou-se que existe um elevado percentual com o 12º ano, com 38%, seguido d 6º ano de escolaridade, com 14%. De referir, que um das mães possui o Bacharelato.

No que concerne as habilitações do parente masculino (pai), verificamos que não existe um nível de habilitações que se destaque, assim, temos o 4º ano (24%), o 6º ano (19%) e o 12º ano (19%), como os anos com maior representatividade. De salientar, que um pai possui a licenciatura.

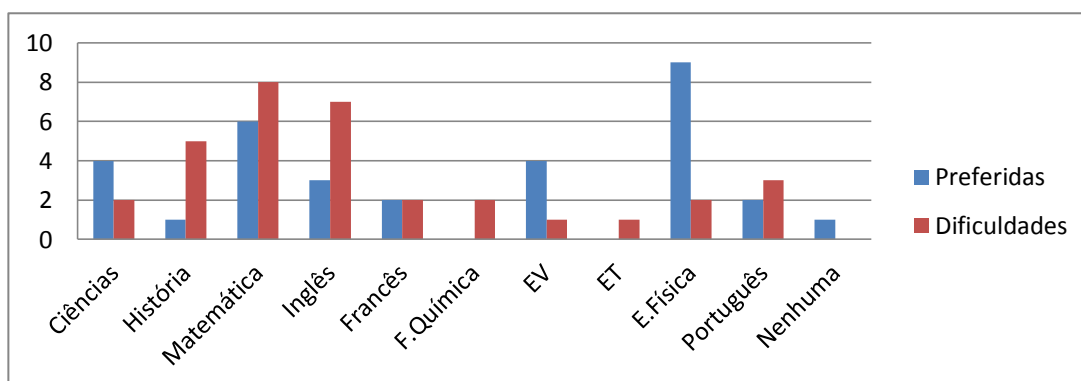


Gráfico 12. Distribuição das preferências e dificuldades nas diferentes disciplinas que lecionaram no ano transato.

O gráfico acima apresentado, permite averiguar as disciplinas apontadas pelos alunos como sendo as preferenciais e as que apresentam maiores dificuldades. Desta forma, é possível indicar a disciplina de EF como a preferida, sendo apontada por 28% dos alunos. Apesar da disciplina Matemática apresentar um elevado percentual de escolha como preferida, com 19%, esta é também apontada como sendo a disciplina onde os alunos possuem maiores dificuldades, cerca de 25% dos alunos. O inglês também é apontando como uma disciplina que os alunos apresentam dificuldades, com 21%.

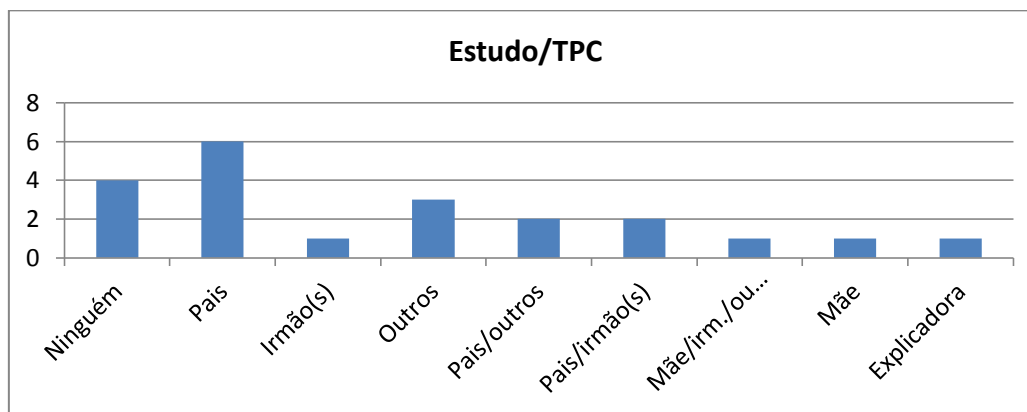


Gráfico 13. Distribuição da amostra pelo tipo de apoio que possui no estudo e trabalho para casa.

No que refere a ajuda que os alunos possuem na realização dos estudos/TPCs podemos verificar que quatro dos alunos não possuem qualquer tipo de apoio neste campo. Esta situação merece particular atenção por parte do professor, pelo que, em futuras aulas tentaremos saber qual a razão de não possuírem apoio dos familiares no estudo/TPC. Os restantes alunos possuem apoio fornecido por familiares, explicadores e outras pessoas.

Após consultarmos o PCT percebemos que foram diagnosticados alguns problemas no seio da turma, que passamos a apresentar:

- Diferentes ritmos de aprendizagem;
- Alguns alunos não são pontuais, têm falta de hábitos e métodos de trabalho e estudo, não realizam trabalhos de casa e têm dificuldades na expressão escrita, na interpretação de textos, no raciocínio lógico-matemático e no cálculo mental, na atenção e concentração.

Neste mesmo documento são apresentados alguns aspetos que poderão ser potenciadores do processo de ensino aprendizagem, como:

- Alguns alunos com bom relacionamento e espírito de grupo;
- Alguns alunos muito responsáveis;
- Alguns alunos com bom relacionamento com os professores/adultos;
- A maioria gosta de pesquisar na Internet.

Nº	NOME	SÍNTESE
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluna pouco responsável. Deve melhorar a sua concentração e trabalhar mais em casa.» ■ Pauta final 6.º11: teve dois níveis dois (H e M).
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 07/07/2011 – PCT 7.º6: «Não transitou. Obteve nível negativo a oito disciplinas e menção de Não satisfaz a Área de Projeto. Aluna com muitas dificuldades de aprendizagem e pouco esforçada. Faltou muitas vezes, por motivos de saúde. Envolveu-se em vários conflitos com colegas da turma. Pediu a transferência para uma escola do continente. Foi sujeita a plano de recuperação e de acompanhamento.»
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Aluno novo na Turma.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluna com elevadas capacidades a todos os níveis. Obteve menção de honra pelo excelente aproveitamento e comportamento obtido ao longo do ano letivo. Desempenhou o cargo de delegada de turma de forma exemplar.»
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluno satisfatório, mas preguiçoso. Deve esforçar-se mais de forma a melhorar o seu desempenho.» ■ Pauta final 6.º ano: não teve níveis inferiores a três; alcançou nível 4:CN; nível 5: EF.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluna com aproveitamento excelente, pelo que lhe foi atribuída a Menção de Honra no final do ano letivo.» ■ Pauta final 6.º ano: não teve níveis inferiores a três; alcançou bons resultados (sendo o mais fraco a EF:3 e AP: Satisfaz; obteve nível 5: CN, EM; nível 4: P,I,H,M,EVT).
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluno com excelente desempenho e enormes capacidades. Sempre meigo e carinhoso para com os seus pares, professores e funcionários.» ■ Pauta final 6.º ano: bom aproveitamento (resultados mais fracos: nível 3:EM; Satisfaz: AP)
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluno com capacidades, mas muito distraído e pouco responsável.» ■ Pauta final 6.º ano: bom aproveitamento (resultados mais fracos: nível 3:EVT; Satisfaz: AP)
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluno aplicado e com capacidades para fazer melhor.» ■ Pauta final 6.º ano: aproveitamento satisfatório (nível 4:CN e EF; Satisfaz: áreas curriculares não disciplinares)
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluna com grandes capacidades cognitivas, no entanto revela insegurança.»

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Pauta final 6.º ano: bom aproveitamento; resultado mais fraco: AP (Satisfaz).
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 07/07/2011 – 7.º6: «Não transitou. Nível negativo a Inglês, Francês, História, Geografia e Matemática. Aluno com muitas capacidades, mas perturbador, pouco interessado e pouco cumpridor. Pais muito preocupados com o seu percurso escolar. Foi sujeito a plano de recuperação e de acompanhamento.»
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Aluno novo na Turma.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Pauta final 6.º ano: teve nível dois a EMRC e EDV; restantes 3 e Satisfaz.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Sem informações.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Pauta final 6.º ano: alcançou nível 5:EF; 4:CN; restantes 3 e Satisfaz.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluno revelou pouco empenho e interesse pelas atividades realizadas em casa.» ■ Pauta final 6.º ano: conseguiu nível 4: CN; nível 5:EF; SB: FC; restantes 3 e Satisfaz.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «Aluna com capacidades cognitivas; revelou interesse, empenho e concentração e persistência na aplicação de conhecimentos.» ■ Pauta final 6.º ano: bom aproveitamento (resultado mais fraco AP: Satisfaz; nível 5: CN,EM; restantes nível 4)
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «É uma aluna um pouco tímida e raramente expõe as suas dúvidas. É muito distraída e pouco responsável.» ■ Pauta final 6.º ano: teve nível 4: CN,EVT,EF; áreas: Satisfaz.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 03/11/2010 – PCT 6.º11: «É repetente. – Apresenta uma outra retenção no 1º ano. – O pai faleceu quando tinha dois anos. Vive com a mãe, que entretanto teve um outra filha de um rapaz muito violento. Agora separados, a aluna coabita ainda com a bisavó, amiga da bisavó (inválida) e irmã. – Ambiente familiar muito preocupante: ausência da mãe, dia e noite; processo em tribunal por parte da avó; Morte recente de dois tios muito chegados. – Foi eleita delegada de turma, no início do ano letivo, mas foi destituída por não revelar responsabilidade, cumprimento de tarefas e de regras.» ■ 09/07/2011 – PCT 6.º11: «- Aluna cumpridora dos seus deveres. Foi abandonada pela mãe, por isso é a avó a sua Enc. Educação. Vive em sobressalto contínuo pois receia que a mãe volte para lhe fazer mal. Deve ser acompanhada de perto.» ■ Pauta final 6.º ano: nível 2:M; 4:CN, EF; Satisfaz nas áreas.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Pauta final 6.º ano: nível 5:CN; 4:EVT; áreas: Satisfaz.
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Aluno novo na Turma.

Quadro 12: Ponderações da diretora de turma aos alunos da turma 7º 8 relativamente aos anos letivos anteriores (dados retirados do Projeto Curricular de Turma).

1.1.1.4 Questionário

1.1.1.4.1 Meio de transporte

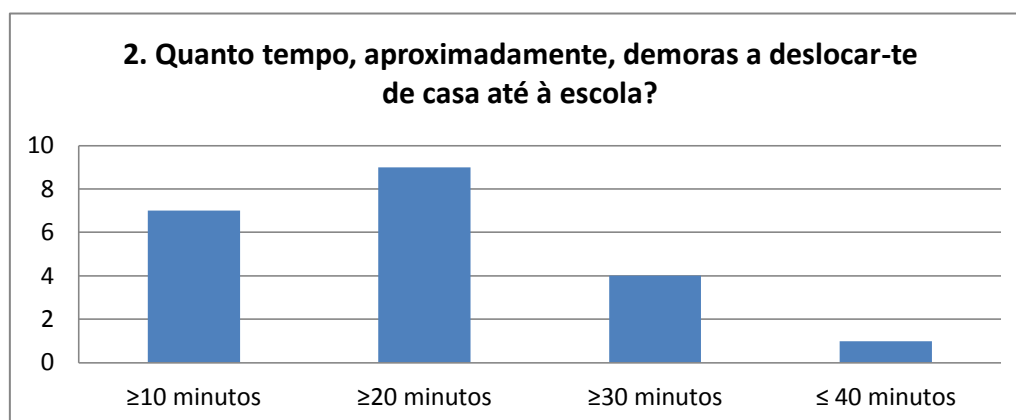


Gráfico 14. Tempo que os alunos demoram em média a deslocarem-se até à escola.

No que concerne ao tempo que os alunos despendem para deslocar-se para a escola, 33% demoram 10 minutos, 43% demoram 20 minutos, 19% cerca de 30 minutos e apenas 5% demora 40 minutos. Refira-se que os alunos que demoram mais tempo a deslocar-se fazem-no de transporte público.

1.1.1.4.2 Acesso a meios tecnológicos

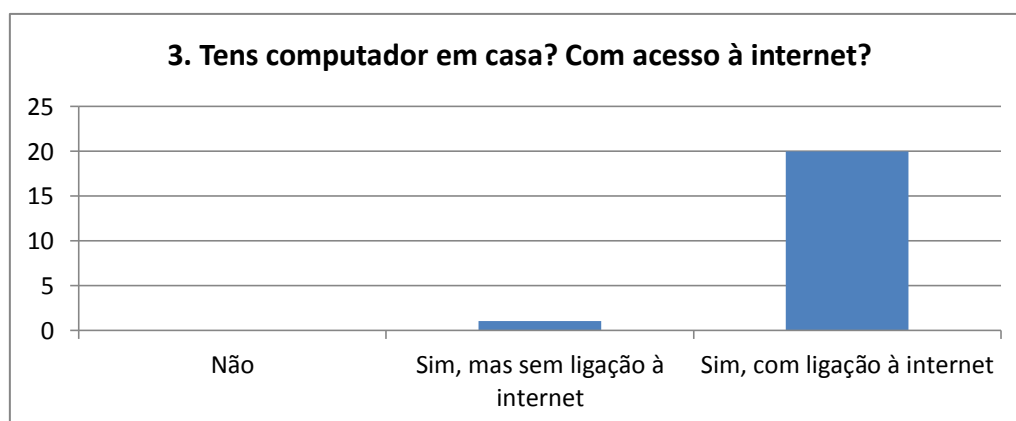


Gráfico 15. Distribuição da amostra pelo acesso ao computador e internet.

Todos os alunos responderam afirmativamente a questão “tens computador em casa?”, no entanto, um dos alunos (Alexandre) não possui acesso a internet. A intencionalidade desta questão prendia-se com o facto de pretendermos identificar os alunos que possuíam acesso a internet, e desta forma poder utilizá-lo como um meio pesquisa/transmissão de informação.

1.1.1.4.3 Estudo

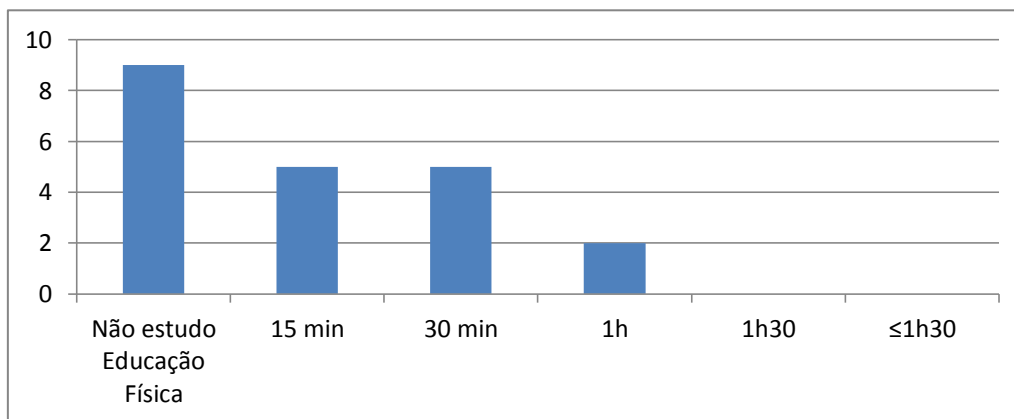


Gráfico 16. Distribuição da amostra pelo tempo que despendem a estudar matéria relacionada com Educação Física.

A questão “Quanto tempo, aproximadamente, demoras a estudar matéria relacionada com Educação Física, seja em termos teóricos, seja em termos motores (aperfeiçoar em casa, do ponto de vista motor, conteúdos abordados nas aulas de Educação Física)?” foi colocada com o propósito de aferir quanto alunos estudavam Educação Física. Assim, podemos verificar que 9 dos 21 alunos não estuda para Educação Física, desta forma, procuraremos inverter esta situação através da solicitação de trabalhos não presenciais, ao nível cognitivo e motor.

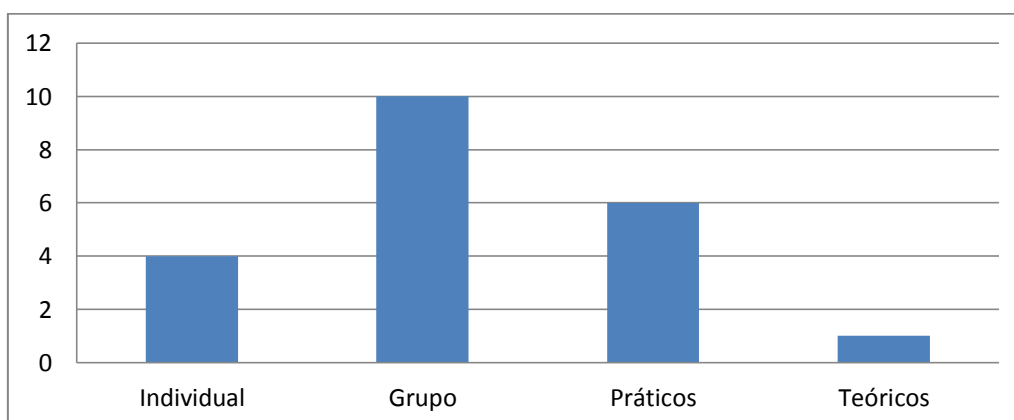


Gráfico 17. Distribuição da amostra pelo tipo de trabalho de casa que preferem fazer.

Em relação ao tipo de trabalho de casa que mais gostas de fazer, é necessário realçar que dez dos alunos preferem trabalhos de grupo (48%) e seis elegem os práticos (28%). Por outro lado, foram poucos os alunos, quatro, que referiram gostar de realizar trabalhos individuais (19%), no mesmo sentido, apenas um dos alunos demonstrou interesse na realização de trabalhos teóricos (5%). Estes dados permitem identificar o tipo de trabalhos de casa que os alunos preferem realizar em casa, assim podemos

adequar as solicitações dos mesmos de acordo com as preferências dos alunos, sem nunca descurar o objetivo do trabalho.

1.1.1.4.4 Alimentação

Aluno	5.1 Peq. Almoço	5.2 Lanche da manhã	5.3 Almoço	5.4 Lanche da Tarde	5.5 Jantar	5.6 Ceia
Aluno 1	cereais, sandes		arroz	sandes	arroz, carne outros	
Aluno 2			massa, arroz, carne, peixe		massa, arroz, carne, peixe	
Aluno 3	cereais		massa, carne, legumes	pão, leite	massa, carne, legumes	
Aluno 4	cereais		massa, arroz, carne, peixe	pão, iogurte	massa, arroz, carne, peixe	
Aluno 5	cereais, pão, café		arroz, massa, salsicha, legumes	bolacha, pão, café	arroz, massa, legumes, atum, frango	leite, bolacha
Aluno 6	cereais, bolacha, leite, pão	sandes e sumo	massa, arroz, carne, peixe, vegetais	cereais, pão, leite ou café	massa, arroz, carne, peixe, vegetais	cereais, bolacha com leite
Aluno 7	cereais		arroz, carne, peixe, diversificado	sandes, fruta	diversificado	
Aluno 8	cereais		comida caseira	cereais	comida caseira	bolachas com leite
Aluno 9	leite, fruta		farináceos	leite e pão	legumes, carne ou peixe	
Aluno 10	pão com manteiga e ovos	madalenas ou bolachas		pão ou croissant com fiambre	variado, massa com natas e atum	
Aluno 11	cereais, iogurte e pão		farináceos, verduras, carne e peixe	sandes	sopa, farináceos, verduras e carne	
Aluno 12	cereais	fruta	massa, peixe, carne e salada		massa, peixe, carne e salada	fruta e iogurte
Aluno 13	cereais ou pão		sopa		comida caseira	peru
Aluno 14	pão e leite		arroz, carne		peixe, massa	
Aluno 15	torradas		massa, bife		arroz, frango	
Aluno 16	cereais		comer da escola		sopa	
Aluno 17	cereais ou iogurte	pão	arroz, massa	pão	arroz, massa	cereais
Aluno 18	café, pão, cereais, fruta, leite	bolacha e iogurte	verdura, peixe, carne, massa, sopa	fruta, pão	verdura, peixe, carne, massa, sopa	
Aluno 19	cereais			sandes e sumo		
Aluno 20			massa	maça	massa	
Aluno 21	cereais de chocolate com leite		salada, peixe, arroz	pão, leite	carne, massa, salada	leite, bolacha

Quadro 13. Identificação dos hábitos alimentares da amostra.

A questão relacionada com a alimentação permitiu-nos aferir os hábitos alimentares dos alunos, no que se refere as seis refeições do dia, pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e ceia. A informação referente ao pequeno-almoço é aquela mais importante para nós, pois este irá permitir se os alunos encontram-se capazes, em termos nutricionais, de realizar as aulas de educação física, que ocorrem as 8h na terça feira e as 8h45 na quinta feira.

Relativamente a alimentação dos alunos importa realçar que apenas dois alunos (nº6 nº18) realizam as seis refeições do dia. As respostas fornecidas por alunos, apresentadas no quadro 1, evidenciam pouca variedade nutricional e alimentar, sendo possível verificar que os cereais e derivados (arroz, massa, pão, etc) são referenciados em quase todas as refeições de determinados alunos, o que até não seria gravoso caso apresentassem na mesma refeição hortícolas e/ou leguminosas. Podemos referir que alguns dos alunos não realizam uma alimentação equilibrada, abrangendo todos grupos de alimentos que constitui a roda dos alimentos. Um dado relevante, pela negativa, refere ao hábito do aluno nº2 e nº20 não tomarem pequeno-almoço, o que poderá influenciar o seu rendimento na aula de Educação Física, visto esta ocorrer logo pela manhã. Outra situação que levanta grandes preocupações, tendo em conta as respostas apresentadas no quadro anterior, refere-se a aluna nº19 que menciona não possuir hábitos de tomar o lanche da manhã, almoçar e jantar. De referir ainda que apenas cinco alunos tomam o lanche da manhã.

1.1.1.4.5 Saúde

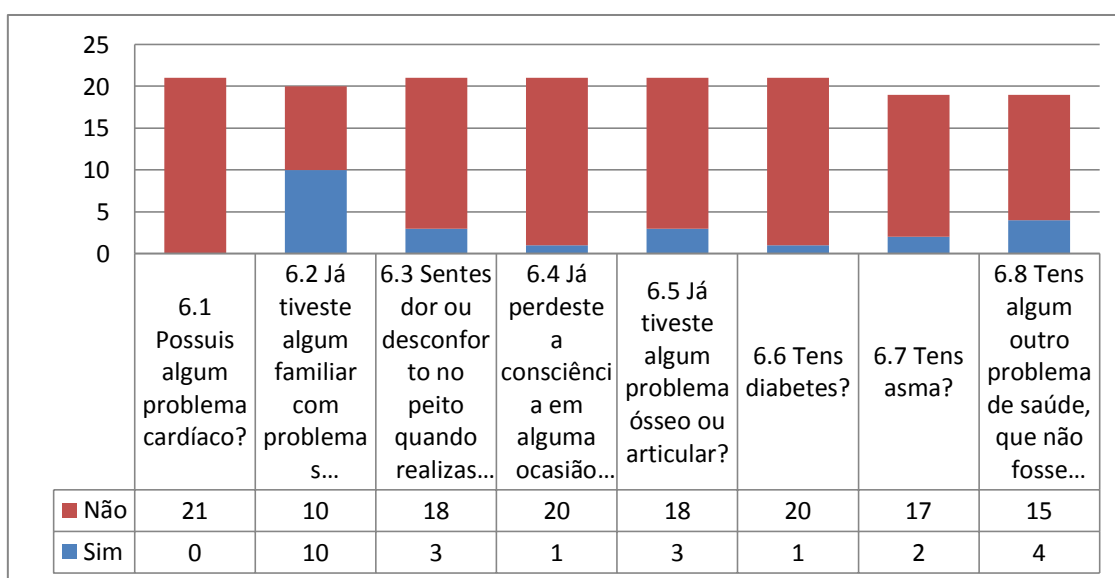


Gráfico 18.

No que diz respeito à saúde, metade da turma possui familiares que já apresentaram problemas cardíacos. Três alunos (nº2, nº15 e o nº16) referem que sentem ou já sentiram uma dor ou desconforto no peito quando realizam atividades físicas, sendo necessário auscultá-los durante as aulas de EFa fim de podermos controlar esta situação. O aluno nº12 já perdeu a consciência ou sofreu uma queda provocada por uma tontura. Existem três alunos (nº5 nº7 nº10) que assinalaram afirmativamente na questão referente ao caso de ter tido problemas ósseos ou articulares. Ao nível dos diabetes apenas um aluno nº20 mencionou possuir esta doença. Os alunos nº12 e nº17 mencionam serem possuidores de asma. Por ultimo, quatro alunos apresentaram outro tipo de problema que não tinha sido questionado, nomeadamente pedra nos rins (nº19), renite alérgica (nº 10 e o nº12), e Púrpura trombocitopénica idiopática (nº11).

1.1.1.4.6 Prática Desportiva

	Nº de alunos	Desporto Escolar	Desporto Federado
Nunca pratiquei	2	0	0
Não pratico mas já pratiquei	10	7	5
Pratica	9	5	7
Total	21	12	12

Quadro 14. Distribuição da amostra pela pratica desportiva no contexto escolar e/ou federado.

De uma forma geral podemos referir que a maior parte da turma, cerca de 81% da turma possui experiencias desportivas fora do âmbito da disciplina de Educação Física, nas mais diversas modalidades.

Consultando o quadro anterior é possível constatar que neste momento apenas nove alunos (nº3, nº5, nº6, nº7, nº8, nº9, nº12, nº13, nº18) possuem uma prática desportiva fora do âmbito da disciplina de Educação Física. Cinco desses alunos desenvolvem a sua prática desportiva no Desporto Escolar e sete no Desporto Federado, pelo que podemos identificar que existe três alunos (nº3, nº6 e o nº10) que fazem-se representar no Desporto Escolar e no Desporto Federado.

Apenas dois alunos (14 e o 19) nunca praticaram nenhuma modalidade desportiva fora do âmbito da disciplina de Educação Física. Apesar de nunca terem praticado uma modalidade desportiva estes dois alunos apresentam um nível de interesse e empenhamento que é deveras satisfatório. Dos dez alunos (1, 2, 4, 10, 11,

nº15, 16, 17, 20, nº21) que não praticam mas já praticaram uma modalidade desportiva fora do âmbito da disciplina de EF podemos referir que oito alunos (2, 4, 10, 15, 16, 17, 18, 20) praticaram uma modalidade no Desporto Escolar e cinco (1, 2, 10, 17, 21) no Desporto Federado. Existem três alunos (4, 10 e o 17) que praticaram modalidades desportivas tanto no desporto Escolar como no Desporto Federado.

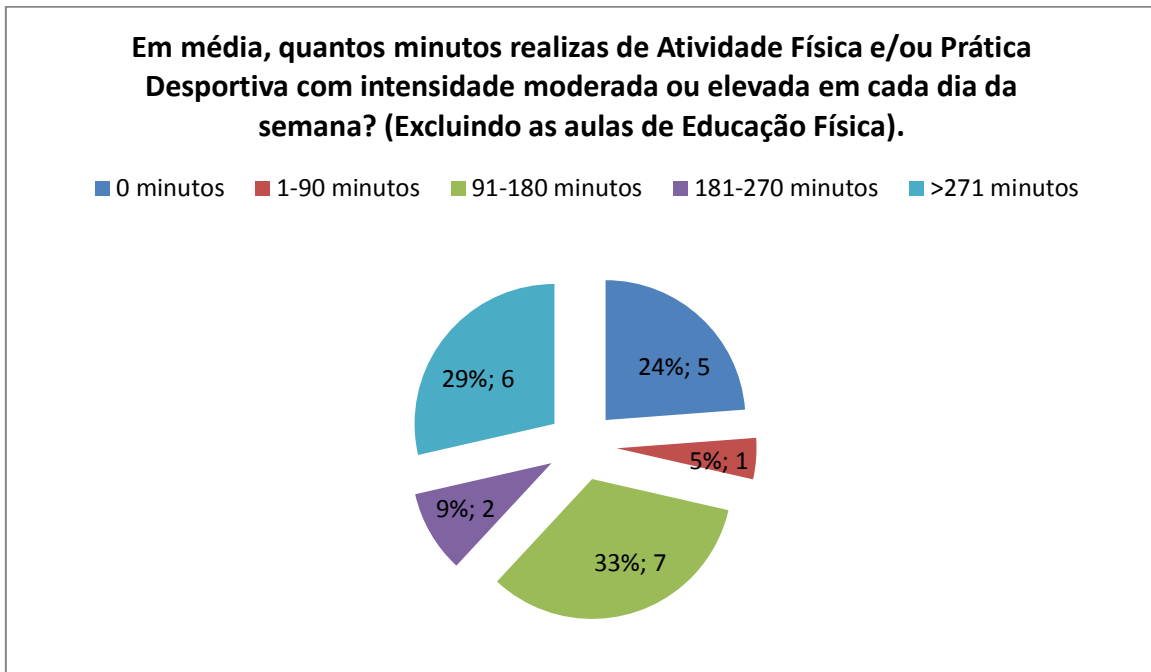


Gráfico 19. Distribuição da amostra pelo número de minutos que dedica para a atividade física e/ou prática desportiva.

Tendo em conta as recomendações fornecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2005, onde estes referem que a população em geral deve dedicar pelo menos 30 minutos, cinco vezes por semana, o que perfaz um total de 180 minutos por semana, para a prática da atividade física, podemos verificar, consultando o gráfico anterior, que apenas oito alunos (4, 13, 6, 8, 9, 12, 13, 21) cumprem com as recomendações da OMS. Este é um indicador preocupante tendo em conta que a inatividade é um catalisador de doenças cardiovasculares.

Dos treze alunos, que não apresentam valores médios de tempo dedicado a prática de atividade física e prática desportiva, cinco alunos são completamente inativos, o que corresponde a 24% dos alunos da turma. Estes cinco alunos (1, 2, 11, 14, 15) responderam que não dedicam nenhum minuto, em média, durante a semana para a prática de atividade física ou prática desportiva. O aluno 16 dedica apenas 80 minutos a prática de atividades físicas e práticas desportivas, bem melhor que os anteriores alunos,

mas mesmo assim ainda insuficiente. No intervalo dos 91-180 minutos encontram-se a maior representação da turma, cerca de sete alunos (5, 7, 10, 17, 18, 19, 20).

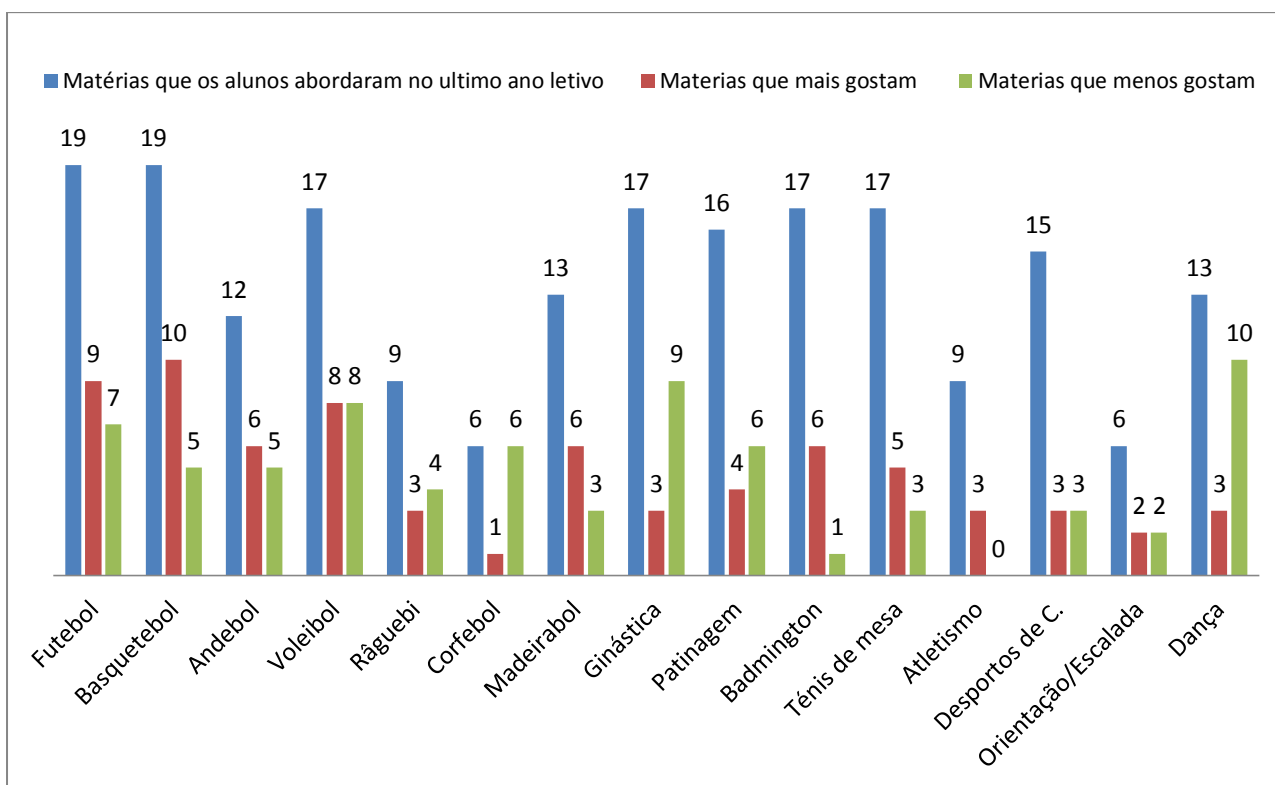


Gráfico 20. Distribuição da amostra pelas matérias que abordaram no ano transato, bem como, as matérias que mais e menos gostam.

O gráfico 20, apresenta os resultados das respostas dadas quanto as matérias que os alunos abordaram no ultimo ano letivo, quais as matérias que mais e menos gostam. O futebol, basquetebol, Andebol, voleibol, Madeirabol, Ginástica, Patinagem, Badmínton, Ténis de Mesa, Desportos de Combate e Dança foram mencionados como as matérias em que mais de metade da turma abordou no último ano letivo. Um aspeto a salientar refere ao facto de existir uma grande variedade de matérias que os alunos abordaram. No polo oposto encontra-se duas matérias, Corfebol e a orientação/escalada, referenciadas apenas por seis alunos.

Relativamente a questão 7.4 “*Que outras matérias gostarias que fossem abordadas nas aulas de Educação Física (que ainda não tenhas abordado na escola)*” verificamos que nove alunos (2, 4, 8, 12, 13, 15, 16, 19, 21) apresentam interesse em praticar outras modalidades desportivas, que não são habitue no contexto escolar. As matérias indicadas pelos alunos foram as seguintes: os desportos de adaptação ao meio - rapel, slide e escalada- (4 alunos), paintball (2 alunos), e outras mais habituais como a

natação (2 alunos), que exige infraestruturas com especificidades muito próprias, e ginástica acrobática (1 aluno).

No que diz respeito a questão 7.5 “*Numa escala de 1 a 5 (onde 1 equivale a nenhuma importância e 5 a extrema importância) que importância atribuis à Educação Física?*” verificamos que quinze alunos atribuem grande importância a educação física. Seis (2, 3, 5, 12, 13, 16) desses quinze alunos atribuem extrema importância enquanto nove (4,6,7,8,9,10,15,18,21) atribuem muita importância. Quatro alunos (1, 11, 14, 17) atribuem importância razoável enquanto o aluno 19 indica que a EF apresenta pouca importância.

A questão 7.6 “*Na disciplina de Educação Física, achas que o teu desempenho é: muito mau, mau, razoável, bom ou muito bom*” queríamos saber que perspectiva o aluno possui acerca do seu desempenho. De salientar que nenhum dos alunos classificou o seu desempenho como sendo negativo (muito mau ou mau), isto é, abaixo de Razoável (3). De acordo com os valores obtidos onze dos alunos () classificam o seu desempenho como sendo razoável, outros oito alunos () classificam o seu desempenho como sendo bom, enquanto os restantes dois alunos () classificam o seu desempenho como sendo muito bom.

1.1.1.4.7 Cultura Desportiva



Gráfico 21. Distribuição da amostra pela assistência a jogos ou provas desportivas.

Através do gráfico anterior, que apresenta os dados referentes a questão 8.1 “Assistes a jogos ou provas desportivas?”, é possível verificar que quatro dos alunos, cerca de 19%, não assistem a jogos ou provas desportivas. Enquanto dezassete alunos assistem a jogos ou provas desportivas, cerca de 81% dos alunos, recorrendo à TV (11 alunos), deslocando-se a instalação desportiva onde decorre a prova (1 alunos), ou até

mesmo através da internet (1 alunos). De salientar que quatro alunos referem que utilizam as três formas de assistirem a jogos ou provas desportivas.

No que concerne as modalidades que os alunos assistem constatamos que o futebol é a modalidade com maior “assistência”, sendo referenciado por treze alunos. Os alunos referenciam outras modalidades desportivas coletivas a que assistem, como, o andebol, voleibol, basquetebol, futebol de praia, hóquei em patins. Os alunos mencionam outro tipo de modalidades como a natação, ténis, dança, entre outras. Mas é evidente que as modalidades desportivas coletivas são as mais visionadas pelos alunos, de acordo com as suas respostas.

1.1.1.4.8 Características dos professores

Na questão 9, que referia-se a enumeração de 3 características que os alunos gostavam num professor e 3 características que não gostavam num professor recolhemos as seguintes respostas: *simpático, compreensivo, responsável, divertido, que se importe com a opinião dos alunos, que ajude os alunos com as atividades que não consegue realizar e que possua capacidade de domínio dos alunos e que se dê bem com o aluno*. Ao invés, os alunos apontaram as seguintes características que não apreciam num professor: *irresponsável, incompreensível, arrogante, rabugento, antipático, exigente, que mande tpc e que grite*. No geral podemos depreender que os alunos gostam de um professor que seja simpático, auxilie nas tarefas, possua controlo sobre a turma, que seja amigo dos alunos, mas que não seja irresponsável, antipático, que grite e que aceite as opiniões dos alunos. Estes dados são fundamentais para compreendermos com que alunos estamos a lidar e dessa forma podermos ajustar a nossa intervenção pedagógica.

1.1.1.4.9 Relacionamentos na Turma

Com o intuito de compreendermos o relacionamento existente na turma decidimos realizar um teste sociométrico, constituído por 6 questões, correspondendo a três perguntas de inclusão e outras três de exclusão.

Foi explicado, antes dos alunos preencherem o teste que teriam que nomear três colegas, ordenados por ordem de preferência, de acordo com as suas escolhas.

De acordo com os dados recolhidos após a aplicação do teste sociométrico podemos constatar alguns casos concretos de possível exclusão por parte dos colegas da turma. Os casos mais preocupantes são os alunos André, Marcos, Raquel e Catarina.

Nos casos dos alunos André, Marcos, Raquel e Catarina para além de raramente serem incluídos ou nomeados nas perguntas de inclusão, quase sempre foram os mais visados nas perguntas de exclusão. A grande frequência de exclusão dos alunos André e Marcos poderá ser explicada, de certa forma, pelo facto de serem alunos novos na turma. De salientar que ambos provém da turma o que poderá facilitar a integração na turma. As alunas Catarina e Raquel apesar de já pertencerem a turma obtiveram uma frequência algo significativa de nomeações por parte de colegas que já pertenciam a sua turma o ano passado.

No que se refere as questões da inclusão podemos constatar que a turma nomeou os alunos Filipa e Jaciely como os alunos em que apresentam maior capacidade de trabalho e competência para tal. No âmbito das escolhas relacionadas com o pertencer a equipa de EF o aluno Luís destaca-se dos demais podendo se evidenciar como um “líder” nas aulas de Educação Física. Outros dois alunos, o Paulo Jorge e o João Diogo, obtiveram elevada frequência de nomeação, em princípio pelo seu maior potencial e capacidades de realizar as tarefas inerentes a esta área.

Relativamente as escolhas para a liderança de um grupo dois alunos voltam-se a destacar dos demais, a Filipa e a Jaciely, sendo inclusivamente quase sempre primeiras opções dos colegas.

Em jeito de conclusão podemos referir que podemos ter identificado com este teste sociométrico o aluno que, possivelmente, será o líder nas aulas de EFe dessa forma trabalhar junto desse aluno para que este consiga motivar e envolver os restantes alunos, menos participativos, nas aulas.

Os alunos Marcos e André sendo alunos novos na turma tentaremos criar situações de aprendizagem nas aulas que promovam a sua inclusão, de uma forma mais fácil, no seio da turma. É importante também tentar aferir quais as razões que levam a que tantos alunos excluam os alunos Raquel e Catarina, tendo por base as respostas fornecidas no teste sociométrico.

Nesse sentido a ação do professor no domínio sócio-afetivo terá que ser desenvolvida tendo em conta estes dados, de forma a poder rentabilizar ao máximo a dinâmica e a socialização entre todos os elementos da turma, combatendo ao máximo eventuais ações de exclusão.

ANEXO M: Estrutura da atividade de AEC

Dia 1 de junho de 2013

8h30 – Concentração na Escola (HBG)

8h45 – Partida para Baía D’Abra

9h30 – Concentração na Baía D’Abra, apresentação da atividade e indicações sobre os procedimentos de segurança

9h45 – Início da caminhada

11h15 – Lanche

11h30 - Canoagem/caça ao tesouro

13h00 – Almoço

13h45 – Visita ao museu

14h15 – Regresso

15h45 – Chegada ao ponto final

16h15 - Fim da atividade

ANEXO N: Documento enviado aos professores da turma do 8º11 no âmbito da AEC.

Caríssimos Professores do 8ª11,

Relembramos que a Atividade de Extensão Curricular – “A Expedição: treinar para partir”, que surge no âmbito do estágio em Educação Física e Desporto – se realizará no dia 1 junho de 2013 (sábado). Tal como o fizemos em momentos anteriores, apresentaremos resumidamente a atividade e os seus objetivos e lembraremos algumas sugestões, tendo em vista o vosso envolvimento de forma ativa na Expedição, algo que consideramos crucial para o total sucesso da mesma.

Local	Baía d’Abra (Ponta de São Lourenço) – Casa do Sardinha, Caniçal (4 Km ida e 4 Km regresso)	Programa provisório da atividade
Data	1 de junho de 2013	8h30 – Concentração na Escola (HBG) 8h45 – Partida para Baía D’Abra 9h30 – Concentração na Baía D’Abra, apresentação da atividade e indicações sobre os procedimentos de segurança 9h45 – Início da caminhada 11h15 – Lanche 11h30 - Canoagem/caça ao tesouro 13h00 – Almoço 13h45 – Visita ao museu 14h15 – Regresso 15h45 – Chegada ao ponto final 16h15 - Fim da atividade
Duração da atividade	08h30 – 16h45	
Destinatários	Alunos, pais e professores das turmas 8º10 e 8º11	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Contribuir para consolidar boas dinâmicas interpessoais e de grupo; -Desenvolver a capacidade de tomar decisões e de as ajustar a partir da análise das variáveis envolventes, bem como perceber as implicações da sua atuação; -Promover o gosto pela prática de atividade física em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica; -Analisar criticamente a atividade desenvolvida; -Estimular o espírito de responsabilidade, de cooperação e de partilha. 	
Material necessário	Sapatilhas ou botas de caminhada; roupa desportiva e confortável; impermeável; fato de banho; merenda; água; toalha de praia; boné e protetor solar.	

Pretendemos envolver diretamente os professores na atividade, pelo que apresentámos um conjunto de propostas em reuniões anteriores. Voltamos a sugerir algumas formas de “treinar” os alunos para “partir” para a Expedição, no âmbito das vossas disciplinas. Deixamos ao vosso critério outras propostas que achem mais rentáveis de operacionalizar nas vossas aulas.

Há a possibilidade de, durante a caminhada, mais propriamente quando pararmos em locais estratégicos do percurso para repousar e lanchar, os alunos apresentarem aos pais e outros professores informações ou trabalhos realizados em cada uma das disciplinas, que estejam relacionados com a atividade, ou que tenham sido desenvolvidos ao longo do ano letivo e achem interessante apresentar. **Agradecemos que confirmasse a vossa presença no dia da atividade e de que forma tenciona abordá-la nas suas aulas para o e-mail que segue no final da folha, até dia 20 de maio.**

Propostas de atividades a serem desenvolvidas em outras disciplinas para “treinar” para “partir” na Expedição	
Geografia	Recolha de informações geográficas sobre o local; saber interpretar uma carta/mapa com informações relativamente ao local; ...
Matemática	Áreas percorridas; Velocidade média; ...
Físico-Química	Previsão e descrição do tempo atmosférico; qual a melhor forma de comunicar (som) durante a expedição; ...
Português / FPS	Compor ofícios; realizar um balanço sobre a atividade; ...
História	Recolher informações históricas sobre aquele ponto da ilha; ...
Ciências Naturais	Primeiros socorros; origem da região e suas formações rochosas; ...
Inglês	Análise de textos em inglês que relatem a dinâmica de uma Expedição; ...

Para qualquer informação ou esclarecimento agradecemos que nos contatem. Professor Estagiário Luís Pestana: mail: luispestana50@msn.com

ANEXO O: Balanço efetuado pelos alunos na disciplina de Português relativamente à AEC.

Expedição: treinar para partir

Baía d'Abra – Casa do Sardinha

No dia 1 de junho de 2013 (Dia da Criança), alunos da minha turma (8.º11) e do 8.º 10, alguns professores e familiares dos nossos colegas participaram na Atividade de Extensão Curricular denominada “A Expedição: treinar para partir”. Esta surgiu no âmbito do estágio em Educação Física e Desporto e consistia em percorrer um longo trilho do Caniçal, desde a Baía d'Abra (Ponta de São Lourenço) até à Casa do Sardinha. Entre outros objetivos, visava, principalmente, contribuir para consolidar boas dinâmicas interpessoais e de grupo; estimular o espírito de responsabilidade, de cooperação e de partilha e promover o gosto pela prática de atividade física em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica.

O início da atividade ocorreu no sábado bem cedo. Pelas 8h30, a maioria dos participantes concentrou-se na parte norte da nossa escola. Tinham roupas desportivas, sacolas e máquinas fotográficas... Estavam preparados para um grande dia. Após a confirmação das presenças, enfiaram-se em carros de professores e de encarregados de educação e partiram ansiosos em direção ao outro canto da ilha, ao Caniçal.

Chegaram à Baía d' Abra pelas 9h30. Alguns colegas já lá estavam. O céu encontrava-se nublado e havia vento. Imediatamente, os professores de Educação Física deram orientações e referiram os procedimentos de segurança, como por exemplo: andar sempre em fila indiana; estar a um braço de distância do colega da frente; não ultrapassar; desviar-se das pessoas que caminham no sentido contrário; andar sempre no trilho; não deitar lixo no chão (deixar apenas as pegadas); avisar quando pretender tirar fotografias... Informaram também que, ao longo do percurso, fariam três paragens para repousar e beber água.

Finalmente, partiram dois grupos: à frente ia o 8.º10 e, um pouco mais atrás, a minha turma. Durante a caminhada, os grupos conseguiram observar o rebelde mar do norte e o pacato mar do sul; as variadas cores das rochas (algumas com lava seca); a vegetação rasteira; as plantas endémicas; os viveiros em pleno mar; um barco com kayaks... Eram os kayaks para uma das atividades a realizar no mar do Sardinha! Perto da Casa do Sardinha, encontraram um cão e ficaram encantados...

Às 10h45 (aproximadamente), fizeram uma paragem para lanchar e partilharam bolachas, guloseimas...

Chegaram à Casa do Sardinha às 11h15. Neste momento, reencontraram-se com o pai de uma colega que fizera um percurso diferente. Após as recomendações do vigilante (ou seja, do guarda florestal) sobre o uso da casa de banho, a recolha de lixo e a poupança de água, desceram até à praia, enquanto o outro grupo (o do 8.º 10) fazia uma “Caça ao Tesouro”. Junto do cais, viram dois praticantes de canoagem e de vela que explicaram o funcionamento dos kayaks. Depois, cada um colocou um colete salva-vidas e dirigiu-se com o seu par para um kayak, exceto duas colegas que, por assuntos de mulheres, andaram de barco e fotografaram tudo. Enquanto remavam, a professora de Educação Tecnológica e a de Ciências avaliavam a prestação dos “canoístas”.

Foi fantástico! Acompanhados por um barco a motor, onde iam as fotógrafas de serviço, remaram, remaram... Aproximaram-se de umas rochas enormes. Eram tão altas que assustavam. Alguns grupos andaram às “cabeçadas” ou às “pagaiadas”, como contou uma aluna: “Eu dei com a minha pagaia cinco vezes na cabeça de uma colega, porque a pagaia de outra batia na minha... Éramos péssimas a remar. Estávamos sempre perto das rochas. Acabámos por melhorar e trabalhámos em equipa.” Trinta minutos após estas peripécias, regressaram a terra. Uns ainda aproveitaram para dar uns mergulhos. Depois, secaram-se e prepararam-se para uma “Caça ao Tesouro”. Três grupos seguiram pontos estratégicos. Houve um vencedor. Foi a equipa C. Como recompensa, recebeu um saco de caramelos e “smarties” e distribuiu o “tesouro” por todos os “caçadores”.

Pelas 13h30, sentaram-se à volta de uma mesa, à frente da Casa do Sardinha. Retiram das sacolas sandes, fruta, bolachas, bolos e sumos e partilharam o almoço.

Às 14h15, visitaram o museu na companhia do vigilante. Este forneceu muitas informações sobre o local. Explicou a origem dos nomes “Ponta de S. Lourenço” e “Cais do Sardinha”. Deu destaque às plantas e animais e mostrou esquemas e fotografias relacionadas com o percurso.

Depois desta visita, descansaram, tiraram fotografias e conversaram muito.

Eram 15h. A energia fora repostada. Estavam aptos para o regresso. Alguns mostraram alguma tristeza pela partida, pois estavam maravilhados e não se importavam em ficar lá a acampar com os colegas. Não estava planeado. Logo, organizaram-se e,

seguindo as orientações dos professores e encarregados de educação, caminharam. Durante o percurso, foram surpreendidos pela minha DT e pela professora de História. Tinham preparado a última atividade. Começaram por formar três grupos. Depois, cada grupo recebeu tarefas. No alto, com os corpos, fizeram três figuras geométricas: um círculo, um triângulo e um retângulo. Memorizaram e proferiram, em conjunto, frases estranhas (trava-línguas); fizeram um cartaz publicitário alusivo à caminhada e declamaram (voltados para o mar) um poema que começava assim: “Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!”... No fim, os chefes dos grupos tiveram uma missão: encontrar um saco com uma merenda. O chefe da equipa C descobriu-o e todos puderam saborear chocolates e sumos.

Era tempo de recomeçar. Puseram-se a caminho até ao estacionamento. Mesmo antes, subiram 127 escadas. Chegaram. Alguns pais aguardavam. Trocaram impressões e acabaram por se despedir. Uns regressaram à escola, outros foram diretos para casa.

Resumindo e concluindo, como disseram alguns colegas: “Foi altamente! O pessoal era fixe. Divertimo-nos muito. Foi um dia espetacular! Ficaré para sempre na memória. Temos de repetir os 10 Km...”

ANEXO P: Panfleto enviado aos Encarregados de Educação na AEC.

A Expedição tem como principais objetivos:

- Contribuir para consolidar boas dinâmicas interpessoais e de grupo;
- Desenvolver a capacidade de tomar decisões e de as ajustar a partir da análise das variáveis envolventes, bem como perceber as implicações da sua atuação;
- Promover o gosto pela prática de atividade física em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica;
- Analisar criticamente a atividade desenvolvida;
- Estimular o espírito de responsabilidade, de cooperação e de partilha.



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

A Expedição: Baía d'Abra - Cais do Sardinha

O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia realizará uma atividade, "A Expedição - treinar para partir", destinada aos alunos, encarregados de educação e professores, das turmas 10 e 11 do 8º ano, no dia 1 de junho de 2013.

Venha divertir-se com o seu filho e descobrir as maravilhas da reserva natural de São Lourenço.



CONTACTOS

Professor Estagiário Luís Pestana
Telemóvel: 964667922
E-mail: luispestana50@msn.com

Diretora de Turma: Prof. Valentina Freitas
Telefone: 291 740 010
E-mail: valentina@freitas@gmail.com

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS
DR. HORÁCIO BENTO GOUVEIA
Núcleo de estágio de Educação Física



Expedição à Casa do Sardinha, Caniçal

Expedição a Baía D'abra—Cais do Sardinha (Ponta de São Lourenço, Caniçal)

Inscrição para o aluno:

Autorizo o meu educando, _____, a participar na "Expedição-treinar para partir".

O encarregado de educação

Inscrição de encarregados de educação / familiares que pretendem participar na Expedição:

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Atividades a realizar durante o dia:

- Caminhada até ao Cais do Sardinha (aproximadamente 10Km ida e volta);
- Canoagem/Caça ao tesouro;
- Almoço;
- Visita ao museu;
- Concurso fotográfico.



Horário:

- ⇒ Concentração na escola: 8h30
- ⇒ Concentração na Baía d'Abra: 9h30
- ⇒ Fim da expedição: 16h15
- ⇒ Chegada à escola: 16h45

Transporte:

O transporte deverá ser assegurado pelos encarregados de educação. No caso de não ser possível, os interessados deverão contactar os professores responsáveis pela atividade até ao dia 28 de maio.

Necessário levar:

- Sapatilhas ou botas de caminhada;
- Roupas desportivas e confortáveis;
- Corta-vento/impermeável;
- Almoço e merenda;
- Água;
- Fato de banho e toalha de praia;
- Boné e protetor solar.



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

Ao longo da península, temos a oportunidade de observar 138 espécies de plantas, 31 delas endémicas (exclusivas da Madeira). Também podemos avistar várias espécies de aves, répteis e animais marinhos, como o Lobo-marinho.

Durante o percurso podemos avistar a sul as ilhas Desertas e a norte a ilha do Porto Santo. No fim do percurso encontra-se a casa do Sardinha, que dá apoio aos guardas do Parque Natural da Madeira, responsáveis pela vigilância desta península, bem como do cais do Sardinha, onde podemos mergulhar.

Fonte: www.maderanatural.com