



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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marco André Câmara Pereira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2013

UMa

Rel

T/M uma

7/16

PER Rel

Ex. 1

22739

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marco André Câmara Pereira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Agradecimentos

No momento de concretização do Estágio Pedagógico, pretendo demonstrar o meu apreço e gratidão para todos aqueles que de uma forma especial, tornaram possível a consecução deste objetivo.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por me terem dado a oportunidade de ter uma qualificação académica, e sobretudo por me proporcionarem um contexto familiar com um clima positivo que potenciase o meu sucesso enquanto aluno.

Ao meu colega do Núcleo de Estágio, Néilson Jardim, deixo uma palavra de extrema relevância pela relação cordial ao longo de todo o processo, e por toda a cooperação, tendo em vista a obtenção de objetivos comuns.

Ao Orientador Científico, Doutor Élvio Rúbio Gouveia, o reconhecimento pelos constantes desafios lançados ao longo do processo e pela utilidade da sua postura crítica e reflexiva, que possibilitaram-me melhorar enquanto aluno e sobretudo como Homem.

Ao Orientador Pedagógico, Mestre João Carvalho, um agradecimento especial pela maneira como me integrou na escola, pela preocupação inequívoca em dinamizar o Núcleo de Estágio, e por toda a sua disponibilidade para o auxílio nas tarefas solicitadas.

Durante estes 5 anos de vida académica, não poderia esquecer os meus colegas de curso, em especial os Mestres Cláudio Pimenta, Honorato Sousa e Mário Teixeira, por me demonstrarem o real significado de amizade e por criarem laços que seguramente perdurarão ao longo da minha vida.

A todos os professores que tive ao longo do meu percurso académico, uma palavra de gratidão, por me terem proporcionado “ferramentas” essenciais para o meu futuro, tanto de um ponto de vista profissional, como de um ponto de vista social.

Por último, um agradecimento à Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, por me possibilitar esta experiência, e sobretudo pelo acolhimento e disponibilidade demonstrada por diretores, funcionários e alunos, que se mostraram como elementos fulcrais na obtenção das metas preconizadas ao longo do processo.

Índice Geral

Resumo	vii
Abstract.....	viii
Résumé	ix
Resumen	x
1.1. O que é o Estágio Pedagógico?.....	1
1.2. Enquadramento Biográfico e Expetativas em relação ao Estágio Pedagógico..	2
1.3. Objetivos do Relatório do Estágio Pedagógico	5
2. Caraterização da Escola	6
3. Enquadramento do Estágio Pedagógico	9
4. Prática Letiva.....	12
4.1. A Educação Física: Um papel de relevo na formação de alunos e docentes... 12	
4.2. Intervenção Pedagógica	14
4.2.1. Diagnóstico	15
4.2.2. Prescrição.....	18
4.2.2.1. Planeamento Anual	18
4.2.2.2. Processo de Construção das Unidades Didáticas.....	24
4.2.2.3. Planos de Aula	26
4.2.2.4. Estratégias de Ensino	27
4.2.2.5. Estilos de Ensino.....	32
4.2.2.6. Experiências Pedagógicas.....	34
4.2.2.6.1. Uma nova abordagem para os JDC de invasão.....	34
4.2.3. Controlo	36
4.2.3.1. Sistema de Avaliação adotado	39
4.3. Assistência às aulas.....	41
4.3.1. Justificação do processo de observação.....	42
4.3.2. Objetivos.....	43
4.3.3. Metodologia.....	43
4.3.4. Reflexão.....	45
5. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar	48
5.1. Planeamento.....	48
5.2. Realização	52

5.3. Controlo e Avaliação	54
6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	56
6.1. Individual	57
6.1.1. Planeamento	57
6.1.2. Metodologia	59
6.1.3. Realização.....	62
6.1.4. Controlo e Avaliação	62
6.2. Coletiva.....	65
6.2.1. Planeamento	65
6.2.2. Metodologia.....	67
6.2.3. Realização.....	68
6.2.4. Controlo e Avaliação	69
7. Atividades de Integração no Meio	71
7.1. Caracterização da Turma	71
7.1.1. Objetivos Gerais.....	71
7.1.2. Objetivos Específicos	72
7.1.3. Metodologia.....	72
7.1.4. Apresentação dos Resultados	73
7.1.5. Discussão	75
7.2. Estudo de Caso.....	77
7.2.1. Introdução.....	77
7.2.2. Metodologia.....	79
7.2.3. Discussão	81
7.3. Atividade de Extensão Curricular	85
7.3.1. Planeamento	85
7.3.2. Realização.....	87
7.3.3. Controlo e Avaliação	88
8. Considerações Finais.....	91
9. Sugestões/Propostas Futuras	93
10. Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	102

Índice de Anexos

Anexo A – Planejamento Anual 7ºAno-Turma 8	103
Anexo B – Ficha de Avaliação Diagnóstico referente aos Jogos Desportivos Coletivos	106
Anexo C – Exemplo de um Plano de Aula	110
Anexo D – Instrumento de observação para a assistência às aulas	113
Anexo E – Questionário para a Ação Coletiva	116
Anexo F – Ficha de Direção de Turma	118
Anexo G – Adaptação do Questionário para Caracterização da Turma	120

Índice de Quadros

Quadro 1 - Definição das matérias de ensino pelo Grupo Disciplinar de Educação Física da EBSGZ	19
Quadro 2 - Instalações definidas para cada período do ano letivo	20
Quadro 3 - Distribuição das matérias de ensino por categorias no 3º Ciclo	21
Quadro 4 - Distribuição de matérias por categoria (PNEF, 2001)	21
Quadro 5 - Adaptação das matérias de ensino por parte do NE	22
Quadro 6 - Fases dos diferentes níveis de jogo nos JDC (adap. Garganta, 1995)	35
Quadro 7 - Sistema de Avaliação em EF para o 3ºCiclo da EBSGZ	39
Quadro 8 - Avaliação Inicial da Aptidão Física da aluna em estudo (Bateria de Testes <i>Fitnessgram</i>) e respetivos Valores de Referencia	82
Quadro 9 - Avaliação Final da Aptidão Física da aluna em estudo (Bateria de Testes <i>Fitnessgram</i>) e respetivos Valores de Referencia	82
Quadro 10 - Avaliação Inicial e Final das variáveis referentes á obesidade	83

Lista de Abreviaturas

EP	Estágio Pedagógico
PL	Prática Letiva
AIM	Atividades de Integração no Meio
AEC	Atividade de Extensão Curricular
AICE	Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar
NE	Núcleo de Estágio
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
ANCP	Ações de Natureza Científico-Pedagógica
EBSGZ	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
PEE	Projeto Educativo Escolar
RI	Regulamento Interno
PAA	Plano Anual de Atividades
EF	Educação Física
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
IMC	Índice de Massa Corporal
UD	Unidade Didática
SAQPI	Sistema de Observação da Qualidade da Pertinência da Informação
SOFP	Sistema de Observação do Feedback Pedagógico
SOPA	Sistema de Observação da Prática dos Alunos
SASS	Sistema de Avaliação da Segurança nas Sessões
AFM	Associação de Futebol da Madeira
GPAI	Game Performance Assesment Instrument
ZSAF	Zona Saudável da Aptidão Física
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
WHO	World Health Organization
UNIVA	Unidade de Inserção na Vida Ativa

Resumo

O Estágio Pedagógico assumiu-se como um marco de extrema relevância, no processo da formação docente, por possibilitar a aplicação dos conteúdos teóricos em contexto real de ensino.

O presente relatório teve por objetivos, a reportagem e a reflexão das experiências vivenciadas nas quatro áreas de intervenção: (1) a prática letiva; (2) as atividades de integração no meio; (3) a atividade de intervenção na comunidade escolar; (4) as atividades de natureza científico-pedagógica. O Estágio Pedagógico teve lugar na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco no ano letivo de 2012/2013.

A prática letiva teve por base uma metodologia assente no diagnóstico, prescrição e controlo, na gestão do processo de ensino/aprendizagem de uma turma do 7ºano. O processo de assistência às aulas foi fundamental no desenvolvimento de um conjunto de competências, decorrentes do contexto real de ensino, que permitiram melhorar a intervenção pedagógica.

As atividades de intervenção no meio foram constituídas pelas atividades de direção de turma (Caraterização da Turma e Estudo de Caso), que possibilitaram um conhecimento aprofundado da turma, e pela atividade de extensão curricular que permitiu potenciar a relação entre os diversos agentes intervenientes no contexto de turma, através da exploração de temáticas como a interdisciplinaridade e o combate ao desemprego.

A atividade de intervenção na comunidade escolar possibilitou a criação de contextos de prática de atividade física, para toda a comunidade educativa, assumindo um papel de destaque na promoção de estilos de vida saudáveis e no combate ao Sedentarismo. Os Jogos Desportivos Coletivos constituíram-se como a temática de base na discussão inerente às ações de natureza científico-pedagógica, tanto ao nível da sua abordagem metodológica (individual), como ao nível da avaliação em contexto escolar (coletiva).

Os desafios decorrentes destas atividades solicitaram a nossa capacidade de gestão e adaptação, fazendo do Estágio Pedagógico, um momento de extrema importância na nossa formação

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Escola, Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The teaching internship was seen as a relevant landmark, in the teaching training process, by allowing the application of the theoretical contents in a real educational context.

This report pretended to report and to reflect about the experiences in four areas of intervention: (1) the teaching practice; (2) the integration activities; (3) the activity of intervention in school community; (4) the scientific-pedagogical activities. The teaching internship was held in Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco in school year 2012/2013.

The teaching practice was based in a methodology involving the diagnosis, prescription and control, for managing the teaching-learning process of a 7th grade class. The process of attendance to classes was fundamental in the development of competences related to the real education context, which permitted to optimize the pedagogical intervention.

The integration activities were constituted by the activities under class direction (class characterization and case study) that permitted a deep knowing of the class, and by the extension of curriculum activity which potentiated the relationship between all the agents intervening in the class context, exploring the thematics related to interdisciplinary and the unemployment.

The activity of intervention in school community enabled the creation of physical activity practice contexts for all the school community, assuming a prominent role in the promotion of healthier lifestyles and the prevention of sedentary behaviors. Sports Collective Games constituted the thematic of basis in the discussion related to the scientific-pedagogical actions, with reference to its approach (individual) and evaluation in school context (collective).

The challenges presented by these activities requested our capacity of management and adaptation, making the teacher internship, a moment of extreme importance in our professional development.

Keywords: Teacher internship, School, Teaching-Learning Process

Résumé

Le stage d'enseignement a été considéré comme un jalon d'importance extrême dans le processus de formation des enseignants, pour la possibilité d'appliquer les contenus théoriques dans le contexte réel de l'enseignement.

Ce rapport vise à rapporter et réfléchir les expériences dans les quatre domaines d'intervention : 1) la pratique de l'enseignement; 2) les activités d'intégration dans le milieu ; 3) l'activité d'intervention dans la communauté scolaire ; 4) les activités de nature scientifique-pédagogique. Le stage d'enseignement a eu lieu dans l'École Basique e Secundaire Gonçalves Zarco pour l'année scolaire 2012/2013.

La pratique de l'enseignement a eu pour base une méthodologie fondée sur le diagnostic, la prescription et le contrôle dans la gestion du processus d'enseignement-apprentissage d'une classe de 7^e année. Le processus d'assistance aux classes a été fondamental dans le développement d'un ensemble de compétences, découlant du contexte réel de l'enseignement, ce qui a permis d'améliorer l'intervention pédagogique.

Les activités d'intervention dans le milieu ont constitué pour les activités sous la direction de la classe (caractérisation de la classe et étude de cas), qui ont permis la connaissance approfondie de la classe, et pour l'activité de extension de programme qui a permis le renforcement de la relation entre les divers agents impliqués dans le contexte de la classe, à travers l'exploration de thématiques relatives à la multidisciplinarité et la lutte contre le chômage.

L'activité d'intervention dans la communauté scolaire a permis la création de contextes de pratique d'activité physique, pour toute la communauté scolaire, assumant un rôle de premier plan dans la promotion de modes de vie sains et dans la lutte contre le sédentarisme. Les Jeux Sportifs Collectifs ont constitué la thématique de base pour la discussion dans les actions scientifiques-pédagogiques, tant dans son approche (individuelle) que comme l'évaluation dans le contexte scolaire (collectif).

Les défis découlant de ces activités ont demandé notre capacité de gestion et d'adaptation, ce qui rend la formation des enseignants, un moment d'importance extrême dans notre formation.

Mots-clés: Stage d'Enseignement, École, L'Enseignement-Apprentissage

Resumen

La Práctica Pedagógica se ha asumido como un marco de extrema relevancia en el proceso de formación docente, por posibilitar la aplicación de los contenidos teóricos en contexto real de enseñanza.

Este reporte tuvo por objetivos, a reportaje e reflexión de las experiencias vivenciadas en las cuatro áreas de intervención: (1) la práctica lectiva; (2) las actividades de integración en el medio; (3) la actividad de intervención en la comunidad escolar; (4) las actividades de naturaleza científico-pedagógica. La Práctica Pedagógica tuvo lugar en la Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco en el año lectivo de 2012/2013.

La práctica lectiva tuvo por base una metodología asiente en el diagnóstico, prescripción e control, en la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje de una turma de 7º año. Lo proceso de asistencia à las aulas ha sido fundamental en el desenvolvimiento de un conjunto de competencias, decurrentes del contexto real de enseñanza, que han permitido mejorar la intervención pedagógica.

Las actividades de intervención en el medio han sido constituidas por las actividades de dirección de turma (Caracterización de la turma e Estudio de Caso), posibilitando un conocimiento profundado de la turma, e por la actividad de extensión curricular que ha potenciado la relación entre los diversos agentes de lo contexto de turma, a través de la exploración de temáticas como la interdisciplinaridad e el combate al desempleo.

La actividad de intervención en la comunidad escolar ha posibilitado la creación de contextos de práctica de actividad física, para la comunidad educativa, asumiendo un papel de destaque en la promoción de estilos de vida saludables e en el combate a lo Sedentarismo. Los Juegos Deportivos Colectivos se han constituido como la temática de base en la discusión inherente a las acciones de naturaleza científico-pedagógica, tanto al nivel de la suya abordaje metodológica (individual), como al nivel de la evaluación en contexto escolar (colectiva).

Los desafíos de estas actividades han solicitado nuestra capacidad de gestión e adaptación, tornando la Práctica Pedagógica, un momento importante en nuestra formación.

Palabras-chave: Práctica Pedagógica, Escuela, Enseñanza-Aprendizaje

1. Introdução

1.1. O que é o Estágio Pedagógico?

De forma a contextualizar o EP, é necessário olhar para todo o percurso académico vivenciado, que teve o seu início, com uma aprendizagem geral das diversas áreas relacionadas com a Educação Física e o Desporto na Licenciatura, possibilitando a compreensão do fenómeno e a aquisição de instrumentos essenciais, de forma a possibilitar uma intervenção de índole científica e metodológica, dotada de intencionalidade prática, capaz de dar resposta aos problemas decorrentes do fenómeno desportivo.

O Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário abrange o EP, sendo uma das suas unidades curriculares primordiais. Todavia, este ciclo de estudos engloba também a aquisição de saberes relacionados com a didática e pedagogia para vários tipos de atividades desportivas, assim como os conteúdos que abarcam as Ciências da Educação.

Sendo o EP, a última etapa na formação para a docência, constitui o elo de ligação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, com o contexto profissional. É nesta etapa que o estagiário tem a oportunidade de operacionalizar todos os conteúdos adquiridos no meio académico, num contexto real de aprendizagem, tendo a oportunidade de aplicar metodologias de atuação e de debater e refletir sobre as consequências inerentes à sua utilização.

“...Parece-nos inquestionável a pertinência dos estágios pedagógicos enquanto marco do percurso académico, pessoal e profissional (...) com repercussões na forma de estar e encarar a profissão docente, bem como em todo o seu percurso desenvolvimental posterior. É na sinergia de diversos fatores internos e externos ao sujeito e no equilíbrio entre os inúmeros sucessos e fracassos, conquistas e frustrações ou problemas e descobertas que pautam os diferentes momentos desta etapa, que o “Tornar-se professor” parece ter lugar, fazendo deste um dos momentos mais ricos e mais significativos do percurso desenvolvimental dos jovens candidatos a professores.” (Caires, 2003, p.205)

É com base na adoção de uma perspectiva crítica, com recurso ao questionamento, que se deverá centrar a intervenção dos estagiários ao longo de todo o processo, levando-os a evoluir no conhecimento e conseqüentemente, ao aumento da sua capacidade de atuação e resolução de problemas. Este ponto de vista é partilhado por Freire (2001) ao caracterizar o EP como o primeiro veículo de aproximação à prática profissional, e considerando-o como fundamental na aquisição do saber, do saber fazer e sobretudo na consciencialização das conseqüências inerentes às metodologias de ordem didática e pedagógica utilizadas.

Adicionalmente, a interação existente entre orientadores e estagiários constituiu-se como uma variável fundamental ao desenvolvimento das competências inerentes à docência, levando à transformação dos agentes intervenientes no processo, através do experienciar de situações reais que solicitaram a cooperação, autonomia, tomada de decisão, resolução de problemas, que não se reduzem somente a um ponto de vista profissional, mas que se transferem sobretudo para o âmbito social.

1.2. Enquadramento Biográfico e Expetativas em relação ao Estágio Pedagógico

As decisões que são tomadas ao longo da vida têm por origem, um conjunto de ambições, crenças e convicções pessoais que constituem-se como as linhas orientadores do percurso a seguir.

Abrindo uma exceção para falar na primeira pessoa, já que este é um tópico que possui uma forte componente pessoal, desde a minha infância que o desporto esteve intimamente ligado à minha formação pessoal e social. Desde o Ensino Básico, que olhava para a profissão de professor de Educação Física (EF), como aquela que queria seguir no futuro e como um sonho a realizar.

Ao longo do tempo, sempre defini objetivos em função do papel que a mim me estava destinado. Fui praticante federado das modalidades de Futebol e de Atletismo, e numa fase inicial, fruto de alguma inconsciência, limitei-me a ser um reproduzidor dos comandos solicitados pelos meus treinadores. No entanto, a partir do momento em que entrei no meio académico, comecei a me questionar sobre as opções tomadas, adotando uma postura crítica e reflexiva. Este momento assumiu extrema importância na minha consciencialização da necessidade de realizar uma rutura com a perspectiva de

reprodução do conhecimento, tornando-me mais interessado na procura pela sua produção. Neste sentido, tive a oportunidade de participar em vários projetos de investigação na área das Ciências do Desporto, aumentando os níveis de exigência solicitados e o foco de interesse por esta área científica.

A motivação e paixão pelo Desporto e as vivências académicas foram fatores decisivos no potenciar de algumas características pessoais, como a persistência, a dedicação e a organização. Como tal, a obtenção da Licenciatura em Educação Física e Desporto, foi assumida como um mote para poder explorar todas as minhas potencialidades, no sentido em que comecei a ter noção que o meu contributo poderia ser útil para a área profissional em que estou inserido.

Numa fase posterior, tive a oportunidade de ter algumas experiências no âmbito do treino de crianças e jovens, nomeadamente no Futebol, como membro do Gabinete Técnico da Associação de Futebol da Madeira (com a orientação das seleções regionais), que me permitiram a aquisição de algumas competências fundamentais na orientação do processo de aprendizagem. Como tal, pude experienciar algumas semelhanças com a orientação e gestão de um processo pedagógico ao nível da EF, que retiraram alguma intensidade, aqueles momentos de receio e de tensão, próprios à primeira abordagem a um contexto desconhecido. Contudo, a conotação negativa atribuída às duas turmas (7ºano de escolaridade) que iríamos lecionar, tanto ao nível da disciplina, como ao nível do aproveitamento escolar, causou alguma apreensão inicial, junto do NE.

O desconhecimento da abertura dos alunos e do grupo disciplinar de EF para a aceitação da aplicação de novas metodologias de ensino-aprendizagem assentes num novo paradigma (que atribui ao aluno, um papel ativo na produção do conhecimento, colocando-o como o centro de todo o processo e utilizando o desporto como um meio de transformação do indivíduo), rodeou-nos de algumas incertezas e inseguranças, próprias de uma fase inicial de um processo de EP. Neste sentido, começamos a nos questionar acerca das estratégias a utilizar, de forma a explorar o potencial de aprendizagem que a disciplina apresenta para os alunos. “Como planear?” “O que vamos implementar?” “Porquê?”, foram algumas das questões levantadas, promovendo o debate e a troca de ideias.

Pela primeira vez, tivemos que saltar para o outro lado da “barreira” e nos assumirmos como docentes. Neste sentido, foram surgindo algumas dúvidas, em relação ao papel que o professor tem na escola. À partida poderíamos ser levados a pensar que o professor apenas tem por responsabilidade, a orientação e gestão da intervenção pedagógica. No entanto, desde cedo ficou bem claro, que teríamos que ser indivíduos com papel ativo na vida escolar, sobretudo no contato diário com os alunos (de forma a conquistar o seu respeito), na dinamização de eventos, no envolvimento dos encarregados de educação com a escola, e na colaboração e participação em atividades extracurriculares.

O NE foi formado com base na escolha de duas pessoas com algumas vivências profissionais no fenómeno desportivo (úteis na resolução de problemas), mas sobretudo pela crença comum na aplicação do novo paradigma de aprendizagem, acima referido. A Escola foi escolhida, tendo em conta a colaboração e participação de ambos os constituintes do NE, em projetos na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), em experiências profissionais anteriores, facilitando assim o processo de integração no meio escolar. Este fato foi sem dúvida, outro fator de inquietação no seio do NE, na medida em que desconhecíamos os mecanismos operacionais da escola e não tínhamos qualquer tipo de relação com os recursos humanos que asseguram a vida escolar da EBSGZ. No entanto, estávamos conscientes que seria essencial ter uma atitude ativa na procura pelo reforço das relações interpessoais, de forma a conseguirmos ter êxito no cumprimento dos objetivos delineados.

Após a constituição do NE e da escolha da Escola, procuramos nos informar acerca da sua realidade, através da consulta dos documentos orientadores (Regulamento Interno, Projeto Educativo Escolar, Plano Anual de Atividades) de forma a discutir e enumerar algumas estratégias a adotar ao longo do EP, que pudessem dar resposta aos problemas identificados.

O NE esteve sempre ciente das dificuldades inerentes a todo o processo de EP, mas não descurou os objetivos definidos, que funcionaram como um estímulo motivacional para ultrapassar os problemas que nos iam surgindo ao longo do processo. Partindo deste pressuposto, assumimos estas dificuldades, não apenas como meros obstáculos no percurso, encarando o processo de EP, como um elemento potenciador de uma aprendizagem mais completa e enriquecedora.

1.3. Objetivos do Relatório do Estágio Pedagógico

A realização deste documento podia ser tentadora a uma mera descrição e reportagem de todas as atividades realizadas ao longo do processo de EP. Porém, pretendeu-se a análise e reflexão crítica, dos processos de planeamento, realização e balanço das atividades de estágio, nomeadamente a prática letiva, as atividades de integração no meio, as atividades de intervenção na comunidade escolar e as atividades de natureza científico-pedagógico coletiva e individual.

Esta análise teve por base, a intencionalidade associada às decisões tomadas no processo, que serviu de suporte às justificações apresentadas. No entanto, pretendemos ainda analisar o impacto das escolhas utilizadas e identificar outras estratégias que pudessem ser implementadas no planeamento das atividades, de forma a solucionar os problemas encontrados na sua realização.

2. Caraterização da Escola

A caraterização da escola assumiu-se como uma necessidade prioritária para os estagiários, na definição da nossa intervenção no contexto escolar. Porém, com esta ferramenta, não pretendemos apenas apresentar os meios físicos que a escola possui, mas também compreender as dinâmicas e sinergias existentes, de forma a recolher um conjunto de informações relevantes, que servissem de base de atuação para o NE.

Através da consulta realizada ao sítio eletrónico oficial da EBSGZ, acedemos a documentos fundamentais no conhecimento e identificação do contexto escolar, como o Projeto Educativo Escolar (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

A ação do orientador pedagógico revelou-se igualmente importante para a introdução dos estagiários ao contexto escolar. Como tal, numa fase prévia ao início das atividades letivas, foram apresentadas todas as estruturas físicas da escola.

No entanto, a possibilidade de conhecer os vários recursos humanos da escola (desde o Pessoal Não Docente até ao Conselho Executivo) foi fulcral na compreensão das dinâmicas da vida escolar. Com isto, não se pretendeu apenas perceber as funções inerentes a cada cargo, mas entender de que forma o NE se podia relacionar com os sujeitos em causa, tendo em vista a consecução dos objetivos definidos pela escola.

Segundo o PEE (2010-2014), a EBSGZ, possui um conjunto de órgãos de gestão, presididos por um Conselho Executivo responsável por gerir a escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. O Conselho Pedagógico assume responsabilidades na coordenação e orientação educativa da escola, no domínio didático-pedagógico, no acompanhamento dos alunos e na formação do pessoal docente e não docente. O Conselho da Comunidade Educativa é responsável pela definição da política educativa da escola. Por sua vez, o Conselho Administrativo assume funções ao nível dos âmbitos administrativo-financeiros. Estas quatro estruturas constituem a gestão de topo da EBSGZ.

Os Departamentos Curriculares e a Coordenação de Ciclo compõem os órgãos de gestão intermédia, que implementam e reformulam práticas, medidas ou metas a atingir, no que diz respeito à Prática Letiva.

A gestão operacional é assegurada pelo pessoal docente e não docente. A escola possui um total de 220 professores, sendo 138 pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva da escola. Este estabelecimento de ensino conta ainda com os serviços profissionais de um psicólogo e de uma educadora social. O pessoal não docente perfaz um total de 94 indivíduos, distribuídos por funções variadas, como as de assistentes técnicos para as áreas administrativa e não administrativa, técnicos de informática, assistentes e encarregados operacionais de educação.

Para além da apresentação das dinâmicas de gestão, o PEE (2010-2014), possibilitou um conhecimento de índole histórica e o enquadramento geográfico da escola. A EBSGZ conta com 45 anos de existência, tendo iniciado a sua atividade em 9 de setembro de 1968, com a designação de Escola Preparatória de Gonçalves Zarco. No entanto, só em 1989, foi construído o atual edifício situado na Freguesia de São Martinho, no Concelho do Funchal. Esta escola apresenta na sua periferia, um enquadramento desportivo bem vincado, com a existência de infraestruturas como o Estádio dos Barreiros, o Pavilhão do Clube Amigos do Basquete e as instalações do Clube Naval do Funchal.

Ao nível da oferta formativa, foi possível conferir no PEE (2010-2014) a existência de 1700 alunos na escola, oriundos das áreas geográficas da periferia, nomeadamente das zonas da Ajuda, do Areeiro, das Quebradas, da Nazaré e de São Martinho. Os alunos distribuem-se num intervalo etário entre os 10 anos de idade e a idade adulta com frequência ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, ao Ensino Secundário, aos Percursos Curriculares Alternativos, aos Cursos Técnico-Profissionais e ainda aos Cursos de Educação e Formação.

A EBSGZ é constituída por um espaço físico assente em três blocos de dois andares, onde se situam infraestruturas como as salas de aulas, a cantina, a biblioteca, a reprografia, a enfermaria, os serviços administrativos e o gabinete do Conselho Executivo.

No que concerne à nossa área de intervenção, a escola apresenta um vasto leque de espaços desportivos, nomeadamente cinco campos exteriores (40x20m) e um pavilhão polidesportivo, que inclui uma sala destinada à prática do ténis de mesa. No que diz respeito ao grupo disciplinar de EF, destaca-se a existência de um gabinete próprio adjacente aos campos exteriores.

Os materiais existentes evidenciaram grande variabilidade e qualidade, o que à partida, podia permitir aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem mais rico e vasto.

Em termos da dinâmica existente para a distribuição de espaços desportivos, para as aulas de EF, o grupo disciplinar define por cada período letivo a instalação desportiva a atribuir a cada turma, dependente da temática a abordar. No entanto, em caso das condições climatéricas não permitirem a lecionação das aulas nos espaços exteriores, o grupo disciplinar definiu uma norma de estabelecimento de prioridade para a ocupação de possíveis espaços livres no pavilhão polidesportivo ou na sala de ténis de mesa, tendo por base o nível de ensino. Assim sendo, o 2ºCiclo assume prioridade em relação ao 3ºCiclo, que por sua vez, era prioritário em relação ao Ensino Secundário.

Sendo o PEE (2011-2014), um documento de promoção de identidade da escola, permitiu-nos o acesso aos princípios de ação que regem a intervenção no meio escolar. O insucesso escolar, à indisciplina e à insuficiência dos recursos físicos e materiais constituíram os problemas mais relevantes no seio da escola. Como tal, a linha de atuação para a ação educativa tem por base as medidas de promoção do sucesso escolar, de aproximação da escola à comunidade, de promoção da identidade escolar, do gosto pela cultura, do apelo à leitura, da transdisciplinaridade escolar, da valorização da ética e da implementação de regras assentes nos direitos e deveres do ser humano.

Como foi referido em nota introdutória neste capítulo, estas informações foram fulcrais na definição das estratégias utilizadas na conceção e realização das várias áreas integradas no EP. A atuação ao nível da intervenção pedagógica, teve em conta as medidas apresentadas pelo PEE (2010-2014) de forma a solucionar os problemas do seio escolar. Neste sentido, visamos a alteração de comportamentos dos indivíduos, utilizando o desporto como o meio de transformação do indivíduo, tornando-o mais apto a vida em sociedade, promovendo o sucesso escolar e combatendo a indisciplina. Ao nível das atividades, foi tido em conta a transdisciplinaridade escolar e o reforço da relação entre o meio escolar e o meio familiar na operacionalização da Ação de Extensão Curricular (AEC) e a aproximação da escola à comunidade na realização da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE).

3. Enquadramento do Estágio Pedagógico

Os normativos orientadores das políticas governamentais em relação à Educação são essenciais à compreensão da influência que esta exerce no futuro das sociedades. Tal facto está bem patente no ponto 4 e 5 do Artigo 2º, da Lei nº49/2005, de 30 de agosto, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE):

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (...) A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Tendo por base o acima referido, o papel do estagiário, enquanto membro de uma organização educacional, e sobretudo enquanto docente, assume-se como relevante na formação de indivíduos.

Sendo o Desporto a nossa área de intervenção, torna-se essencial a compreensão do seu contributo para a vida social. Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008) apresentam uma tripla relação entre o Homem, a Sociedade e o Desporto. O indivíduo é apresentado como o agente de intervenção, a sociedade como um contexto dinâmico que funciona como o recetor do efeito do processo e o desporto como o meio que potencia a transformação do indivíduo.

Pelas suas características ímpares, como a variabilidade de contextos, as emoções associadas e as vivências proporcionadas, o Desporto é um meio privilegiado para formar o indivíduo. Porém, não se pretende uma Educação apenas assente nos problemas evidenciados pelas sociedades contemporâneas, mas sobretudo num ponto de vista prospetivo, de forma a preparar os alunos para dar resposta aos problemas das sociedades do futuro.

Após esta reflexão inicial, imperou a necessidade de questionar sobre que tipo de homem se pretende formar. Conforme foi possível verificar nos normativos, a

criatividade e a capacidade de análise crítica constituem algumas das competências a desenvolver nos alunos. Todavia, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, a capacidade de resolver problemas e a autonomia são também fatores a ter em conta na formação do Homem, por lhe tornarem mais capacitado a responder às solicitações do contexto onde está inserido.

Foi com base nesta premissa que desenvolvemos toda a nossa intervenção ao longo do EP, não apenas na perspetiva de intervenção na prática letiva, mas também em todas as atividades que envolveu o processo. Com a nossa atuação pretendemos apresentar aos alunos um conjunto de vivências variadas que solicitassem comportamentos que potenciassesem a sua transformação. Neste sentido, procuramos utilizar uma metodologia que aduz o aluno como um agente ativo e participante no processo, utilizando o desporto (através dos princípios ativos inerentes), como o meio de transformação. Nesta linha de pensamento, procuramos que o aluno progredisse na aprendizagem, através da sua capacidade de conjecturar, experimentar e refutar. Perante os problemas existentes no meio escolar, pensamos que a utilização desta metodologia podia alterar o panorama atual e constituir-se como uma mais-valia para os agentes envolvidos: os estagiários (pela aquisição de competências de índole formativo) e os alunos e demais agentes da vida escolar (pelas transformações proporcionadas).

As linhas programáticas enunciadas no documento orientador para a avaliação do EP, definiram quatro áreas de intervenção: a PL, as Atividades de Integração no Meio (AIM), a AICE e as Ações de Natureza Científico-Pedagógica (ANCP). No entanto, não pretendemos olhar para cada uma destas áreas de forma isolada, mas sim numa perspetiva de existência de relações entre as mesmas.

A PL assumiu extrema importância ao longo do processo para os estagiários, por permitir o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas e o domínio das metodologias de planeamento e gestão do processo de ensino/aprendizagem. Esta componente foi igualmente preponderante para o planeamento e conceção das ANCP, por se constituir como um laboratório experimental de apoio às temáticas desenvolvidas. Dentro da mesma linha de pensamento, a AEC (cujo objetivo visava o envolvimento dos agentes intervenientes no contexto de turma) esteve intimamente relacionada com as metodologias utilizadas nas aulas de EF, sobretudo, no que diz respeito à relação que estas tiveram no processo de transformação dos alunos.

A Caracterização da Turma, uma das componentes das AIM revelou-se fundamental para o conhecimento das motivações e interesses dos alunos, determinantes na definição das linhas de atuação para a PL. Noutra vertente, constituiu-se como o ponto de partida para a realização do Estudo de Caso, nomeadamente com a identificação de um problema individual no contexto de turma (a existência de uma aluna com perfil de obesidade) após uma avaliação inicial da Aptidão Física, através das Baterias de Teste do *Fitnessgram* (*The Cooper Institute for Aerobics Research*, 2009). Por último, as informações recolhidas serviram de suporte para a definição da AEC, que incidiu na temática da transdisciplinaridade e na solidificação da relação entre o contexto familiar e o contexto escolar.

Os JDC constituíram-se como a base de discussão para as Ações de Natureza Científico-Pedagógico, ao nível da sua abordagem metodológica (Ação Individual) e avaliação (Ação Coletiva) em contexto escolar. Estas atividades promoveram o debate e reflexão quer ao nível do Grupo Disciplinar de EF (Ação Individual), quer ao nível da expressão pública (Ação Coletiva), das metodologias utilizadas e apresentaram ferramentas a serem utilizadas na intervenção pedagógica nas aulas de EF. A sua operacionalização teve por base, as experiências desenvolvidas na PL.

A AICE (cujo objetivo visava a organização de uma atividade que ultrapasse o âmbito restrito da atividade curricular de EF) foi constituída por duas atividades: (1) o “*Futzarco 2013*”, que teve na orientação do Núcleo de Futebol de Rua, a génese da sua conceção, dando seguimento ao trabalho iniciado pelo NE do ano letivo transato. Neste sentido, organizamos (orientando uma turma do Curso Técnico-Profissional de Gestão do Desporto) um evento que permitiu a participação dos alunos e da restante comunidade escolar, num conjunto de competições decorrentes desta temática (2) o “*GZ Workout Session*” que possibilitou a prática de atividade física a toda a comunidade escolar, através de um evento pouco habitual em contexto educativo, assente na realização de duas aulas de *fitness*, orientadas por instrutores de um ginásio local.

Enquadradas todas as atividades do EP, torna-se pertinente compreender a coerência presente nas dinâmicas e nas relações existentes entre as atividades. Como tal, em todas as componentes do EP procurámos criar contextos que solicitassem um determinado tipo de comportamentos, que transformassem não só os participantes nestas atividades, mas sobretudo os estagiários, no seu processo de formação inicial, enquanto docentes.

4. Prática Letiva

4.1. A Educação Física: Um papel de relevo na formação de alunos e docentes.

Ao longo dos tempos, e de acordo com os contextos sociais, a EF tem assumido uma postura mutável, no que diz respeito aos seus propósitos. A variabilidade de concepções apresentadas numa lógica evolutiva retrata de uma forma bem vincada, os desafios sociais vigentes em cada uma das épocas. Ghiraldelli (1991) refere a existência de vários períodos para a EF, nomeadamente uma primeira fase assente na perspetiva higienista (década de 20), seguindo-se uma fase militarista (década de 30), uma vertente pedagógica (década de 70) e já nos anos 90, uma concepção com base na competição.

As dinâmicas sociais são alvo de constantes mutações. Perante este fato somos levados à necessidade de questionar acerca do tipo de Homem que se pretende formar. Que competências deve possuir? Como estará mais habilitado a dar resposta às solicitações do contexto?

Almada et al., (2008) apontam para a necessidade de formar indivíduos autónomos, criativos, com espírito de iniciativa, que apresentem como suporte, uma capacidade de questionamento que os leve a desenvolver o seu pensamento crítico. A EF é indubitavelmente, um meio privilegiado para a aquisição destas competências pois apresenta características ímpares que a distingue das restantes disciplinas curriculares.

Com base no que é acima referido, cabe ao professor enquanto gestor do processo de Ensino-Aprendizagem, criar contextos que solicitem aos alunos, um conjunto de comportamentos, que os leve a adquirir e a desenvolver as competências referidas, tornando-os mais aptos para a vida social. Por exemplo, um contexto assente nos JDC, onde as principais variáveis em jogo são a função a desempenhar num grupo e o domínio das dinâmicas de grupo, pode desenvolver no aluno, competências relacionadas com o saber cooperar. Para tal, o aluno deverá ter em conta a intencionalidade das ações que realiza e não meramente a execução motora.

Segundo Oliveira (2004), é a existência do movimento que dá um carácter único à EF. Porém, esta visão parece-nos um pouco redutora. A multiplicidade de matérias de ensino existentes é também um aspeto fundamental, pois concede ao professor a possibilidade de conceber um número infindável de desafios que solicitem os mais variados comportamentos, aos alunos.

A existência de uma intencionalidade na criação destes contextos apresenta-se como um fator fulcral na determinação da eficácia pedagógica, fazendo da EF, um elemento curricular fundamental, no desenvolvimento multilateral do indivíduo.

Oliveira (2004) identifica o ensino como um meio para o desenvolvimento multilateral do aluno, e não como uma finalidade em si mesmo. Neste sentido, as necessidades dos alunos, são responsáveis por definir “o que ensinar”, e a relação entre a intencionalidade e a ação pedagógica vai determinar “como ensinar”.

Contudo, quando se fala na transformação do indivíduo, referimo-nos também ao desenvolvimento do docente em todo este processo. Os vários cenários que o professor experiencia, levam-no também a se adaptar e a desenvolver competências que o tornam mais capaz na resolução de problemas, no domínio de metodologias, na utilização adequada dos instrumentos que dispõem e sobretudo, na gestão de toda a dinâmica que envolve o processo de Ensino-Aprendizagem.

Tendo por base, esta reflexão inicial, todo o processo da PL, foi desenvolvido pelo NE no sentido de dotá-lo de intencionalidade prática, de forma a se constituir como um “laboratório” que permitisse o desenvolvimento integral dos alunos e dos professores estagiários, através da aquisição de competências, tanto a um nível profissional como a um nível social.

Noutro âmbito, pretendeu-se também consciencializar os alunos para a importância da prática regular de atividade física na obtenção de estilos de vida que promovam a saúde e o bem-estar.

Neste processo, estivemos sempre cientes que cada indivíduo tem um determinado limite. Como tal, tivemos que gerir as motivações dos alunos e os níveis de disposição para a rentabilização das suas capacidades. Oliveira (2004) alerta para este fato, ao apontar a EF como vítima de uma procura desmesurada pelo rendimento máximo dos alunos. Assumimos que esta disciplina curricular, até pode ser um veículo de formação de desportistas de alta competição, não numa vertente assente no resultado, mas numa perspetiva de aquisição de competências que o tornem mais apto para o efeito.

A perspetiva apresentada por Almada et al., (2008) que apresenta o desporto como um meio de transformação privilegiado para o indivíduo, foi a premissa de base para o NE

no desenvolvimento de todo o processo da Prática Letiva, nomeadamente na definição das dinâmicas e estratégias que o constituíram.

4.2. Intervenção Pedagógica

Estabelecida a identificação do tipo de Homem que queríamos formar, e dos comportamentos a solicitar de forma a permitir a aquisição de competências, tornou-se prioritário que toda a dinâmica da PL assentasse num modelo de referência que suportasse toda a nossa atuação. Como tal, utilizou-se o Modelo Taxonómico das Atividades Desportivas, (Almada et al., 2008) por agrupar as várias atividades desportivas de acordo com as suas características mais marcantes e principais variáveis em jogo. Este Modelo é constituído por seis grupos taxonómicos, nomeadamente, os Desportos Coletivos, os Desportos Individuais, os Desportos de Confrontação Direta, os Desportos de Combate, os Desportos de Adaptação ao Meio e os Desportos de Grandes Espaços.

Foi com base nesta funcionalidade, que o NE teve um maior conhecimento dos princípios ativos das atividades desportivas, e como tal pode criar e desenvolver estratégias consoante o tipo de comportamentos que queria solicitar ao longo das aulas. Para além do mais, a utilização deste Modelo foi fundamental na constituição do planeamento anual.

Vickers (1990) aponta três fases para o processo de instrução pedagógica. Primeiramente tem lugar a análise do contexto, assente na identificação das características das matérias de ensino a abordar, das necessidades dos alunos que dispõe, e dos recursos disponíveis. Numa fase intermédia tomam-se decisões com base na análise inicial, onde se definem os objetivos a atingir, as estratégias e recursos a utilizar. Por fim, surge a fase de aplicação, onde se utiliza as estratégias mais adaptadas através do cumprimento do planeamento anual.

No entanto, parece-nos claro a inexistência de uma fase importante do processo de instrução pedagógica, no modelo defendido por Vickers (1990). O controlo da aplicação das estratégias é igualmente fulcral no desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem, pois permite a verificação da obtenção de objetivos, bem como a adaptação e modificação das estratégias utilizadas, tendo em vista o suprir das lacunas encontradas no decorrer do processo.

Assim sendo, optamos por um processo de instrução pedagógica estruturado por três fases bem distintas: O Diagnóstico (a análise da situação), a Prescrição (tomada de decisão e aplicação de estratégias) e o Controlo (verificação da eficácia das estratégias utilizadas).

4.2.1. Diagnóstico

Com base no que foi anteriormente referido, o Diagnóstico constitui a análise do contexto onde irá existir a intervenção do professor (Vickers, 1990). Como tal, foi nesta fase que identificámos as necessidades de aprendizagem dos alunos, nomeadamente nas competências que efetivamente queríamos que desenvolvessem.

No entanto, seria imprudente por parte do NE, o limitar desta recolha de informação, apenas à prestação do aluno nas atividades desportivas, sendo o indivíduo uma unidade biopsicossocial. Neste sentido, a caracterização da turma, constituiu-se como um instrumento de suporte, na recolha de informações pertinentes que nos ajudaram a identificar a tipologia de aluno que iríamos orientar.

Noutra perspetiva, através de uma caracterização inicial da EBSGZ, foi possível saber com que recursos espaciais e materiais podíamos contar ao longo do processo de PL.

O PNEF (2001) refere que a avaliação inicial dá informação ao docente da forma como o aluno aprende, do modo em que se situa no programa previsto para o presente ano de escolaridade e das possibilidades de desenvolvimento na disciplina. Porém, este processo possibilita de igual forma, a consolidação e revisão de aprendizagens anteriores, a criação de rotinas de aulas, a construção de um clima de aula positivo, e a melhoria da condição física dos alunos.

Ao nível das atividades desportivas, fizemos uma avaliação inicial, nas duas primeiras semanas de aulas, assente na escolha de três grupos taxonómicos: os Desportos Coletivos (com a apresentação de problemas decorrentes de algumas matérias de ensino inseridas neste grupo), os Desportos Individuais (através de situações práticas de Atletismo) e os Desportos de Confrontação Direta (através de tarefas envolvendo o Ténis de Mesa).

Esta opção prendeu-se com o fato dos princípios ativos de cada uma destas matérias de ensino serem transferíveis para as restantes, consoante o grupo taxonómico em que

estavam inseridas, pois as características mais marcantes e as variáveis em jogo eram semelhantes.

Porém as situações apresentadas tinham por base uma intencionalidade prática, assente na solicitação de comportamentos reveladores do nível de competências que os alunos já possuíam.

Ao nível dos instrumentos utilizados, todas as aulas de diagnóstico foram filmadas, de forma a numa fase posterior, podermos identificar os comportamentos que os alunos apresentaram nos exercícios.

No que diz respeito aos Desportos Coletivos (ver anexo B), foi utilizado o quadro de referência apresentado por Garganta (1998) para identificar o nível de domínio de jogo dos alunos. Este instrumento tem por base a dimensão tático-estratégica do jogo, na medida em que identifica os comportamentos dos indivíduos em relação à sua capacidade de ocupar racionalmente o espaço de jogo, de progredir no terreno de jogo, de realizar ações de cooperação e de dominar o objeto de jogo. A partir deste conjunto de características, os alunos foram englobados em quatro níveis distintos de jogo: Jogo Anárquico (nível 1), Jogo Intencional (nível 2), Jogo Estruturado (nível 3) e Jogo Elaborado (Nível 4).

Nos Desportos de Confrontação Direta (situações de jogo condicionado no Ténis de Mesa) foi utilizada uma “*checklist*” para identificar a ocorrência dos comportamentos que queríamos efetivamente solicitar com a apresentação das situações práticas, nomeadamente a capacidade de leitura do adversário e a montagem de estratégias para o ultrapassar. Porém alguns conteúdos objetivados no PNEF, como a utilização adequada de pegadas, a capacidade de deslocamento e enquadramento, os serviços e os batimentos, foram também contemplados, pois também são passíveis de identificar em situação de jogo.

Ao nível dos Desportos Individuais (com a apresentação de situações práticas de Atletismo), os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 4, sendo 1 – Medíocre, 2 – Satisfatório, 3- Bom e 4 – Excelente, nas determinadas disciplinas técnicas.

Por último, para medir os níveis de aptidão física dos alunos, foi utilizada a bateria de testes do *Fitnessgram* (*The Cooper Institute for Aerobics Research*, 2009). Com este indicador, recolhemos os dados relativos ao Índice de Massa Corporal (Peso/Altura^2 ,

kg/m²), Resistência Aeróbia (Teste da Milha), Flexibilidade (Senta e Alcança e Teste da Extensão do tronco) e Força Muscular (Teste dos Abdominais e Teste das Flexões de braços). Neste âmbito, foram encontrados resultados muito preocupantes ao nível da Resistência Aeróbia e da Força dos membros superiores. Através deste diagnóstico, identificamos um Índice de Massa Corporal (IMC) muito elevado numa das alunas, que levou a que este problema se constituísse como o Estudo de Caso.

Apresentados os instrumentos, acreditamos que na sua grande maioria, deram-nos a informação necessária para elaborar um planeamento anual, que fosse ao encontro das necessidades educativas dos alunos. Porém, reconhecemos que esta componente fundamental em todo o processo de Ensino-Aprendizagem poderia ter sido explorada de outra forma. Contudo, a inexperiência na utilização das metodologias, limitou a nossa ação. Como tal, é nesta vertente que o processo de EP se tornou também como um meio de transformação para os estagiários, tornando-os em indivíduos com capacidade de refletir sobre as decisões tomadas.

No entanto, não limitamos o diagnóstico apenas a parte inicial do ano letivo, pois durante o processo, os comportamentos que queríamos solicitar poderiam ser induzidos pelos alunos, e como tal, sempre que iniciamos uma Unidade Didática (UD), realizamos sempre uma avaliação diagnóstica de forma a aferir o nível de aprendizagem dos alunos, nesse preciso momento.

Este diagnóstico permitiu também identificar a tipologia dos alunos que tínhamos, nomeadamente com taxas de reprovação elevadas nos anos letivos anteriores, com um contexto socioeconómico pouco favorável ao desenvolvimento das aprendizagens e com clara tendência para comportamentos desvio e conflitos intergrupais. Este fato constituiu-se como um desafio impar para o NE (dada a elevada complexidade em transformar os alunos), mas igualmente como uma experiência rica e variada na gestão de recursos humanos.

Ainda em jeito de reflexão, reconhecemos que poderíamos ter optado por numa fase inicial, avaliar as aptidões dos alunos em todas as matérias de ensino a abordar durante o ano, porque pese embora os princípios ativos semelhantes entre grupos taxonómicos, cada temática tem a sua especificidade, e como tal poderiam existir diferentes respostas dos alunos às situações apresentadas.

4.2.2. Prescrição

4.2.2.1. Planeamento Anual

Tendo em conta o diagnóstico inicial, foi traçado uma base de atuação anual para o processo de PL. De forma a realçar a importância do ato de planear, tentaremos em seguida, focar a intencionalidade da elaboração dum planeamento anual.

Bento (2003) refere-se ao planeamento como uma peça influente na gestão dos processos educativos e formativos, na medida em que promove a orientação de todo o processo, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Num ponto de vista semelhante, Gomes (2004) apresenta o planeamento em EF como um processo de tomada de decisões, tendo em conta a análise da situação e a seleção de estratégias e meios. Este instrumento de gestão do processo de Ensino-Aprendizagem tem por intencionalidade a racionalização das tarefas do docente em relação aos alunos, para que estes possam aumentar os seus níveis de produtividade.

Parece-nos claro face à literatura existente, que a realização de um planeamento é um passo fulcral no desenvolvimento dum processo desta natureza. O ato de planear é fundamental no antecipar de problemas, na definição de metas e objetivos a atingir e sobretudo na criação de estratégias a aplicar na intervenção pedagógica. Para além do referido, temos que entender o planeamento, como um sistema aberto e mutável, já que ao longo do processo surgem problemas inesperados, que solicitam a capacidade de adaptação do indivíduo, levando a uma nova definição de objetivos e a criação de novas estratégias, que deem resposta ao problema apresentado.

Com a construção do planeamento anual (Anexo A) pretendemos sistematizar toda a nossa linha de atuação para a PL, tendo em conta os objetivos a atingir e as competências a desenvolver.

De forma a dar alguma coerência lógica ao planeamento, consultamos no PNEF (2001), os objetivos gerais para a disciplina de EF, porque para além de se constituírem como orientadores da atuação pedagógica, são também comuns a todas as matérias de ensino. Para além do mais, estes objetivos caracterizaram o tipo de Homem que queríamos efetivamente formar, com capacidade adaptativa e capaz de dar resposta às solicitações da sociedade.

Almada et al., (2008) apresentam estes objetivos gerais, como “objetivos mediatos”, pois poderão se assumir como mediadores das transformações a ocorrer nos indivíduos, aquando da sua adaptação às contingências apresentadas pela prática desportiva. Contudo, e derivado da existência de uma taxonomia que sistematiza as atividades desportivas, há determinadas matérias de ensino que potenciam mais um conjunto de transformações do que outras.

Neste planeamento teve também influência, os meios disponíveis, nomeadamente a tipologia dos alunos a orientar, as nossas crenças e motivações enquanto docentes, bem como os recursos materiais, espaciais e temporais disponíveis.

Com base no diagnóstico inicial assente na caracterização da turma, foi possível identificar níveis elevados de insucesso escolar nos alunos. No entanto, nas primeiras aulas de avaliação inicial das atividades desportivas, verificamos que estes alunos eram extremamente motivados para a sua realização. Como tal, pretendemos aferir quais as matérias de ensino preferenciais para os alunos (retirado no processo de caracterização da turma), de forma a traçarmos a nossa linha de atuação ao longo do ano letivo.

O Grupo Disciplinar de Educação Física da EBSGZ apresentou uma distribuição das matérias de ensino para o 3ºCiclo do Ensino Básico, conforme se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1: Definição das matérias de ensino pelo Grupo Disciplinar de Educação Física da EBSGZ

1º Período	2ºPeríodo	3ºPeríodo
Futebol, Ténis de Mesa e ou Atletismo	Andebol Voleibol	Ginástica de Solo e Aparelhos Basquetebol

Um fator a ter em conta durante o planeamento foi os recursos espaciais disponíveis. Neste sentido a EBSGZ orienta a distribuição de instalações de uma forma fixa por período letivo, conforme é apresentado no Quadro 2. Este fato poderia indiciar um certo condicionamento das opções tomadas e das matérias de ensino a desenvolver ao longo do processo. No entanto, Apolinário, Lopes & Lopes (2013) apresentam a possibilidade de abordar a Escalada e o Rapel na escola, através da adaptação dos recursos matérias e

espaciais existentes, de forma a criar contextos que permitam solicitar o comportamento desejado no indivíduo.

Neste sentido, podemos admitir que as condições espaciais limitaram apenas a tipologia das situações criadas, mas não condicionaram a escolha das matérias de ensino a apresentar, na medida em que o NE acredita ser possível a solicitação de um comportamento ao indivíduo, fazendo as devidas adaptações quer aos recursos espaciais quer aos recursos matérias disponíveis.

O NE tentou reforçar perante os colegas do Grupo Disciplinar, a necessidade de criar um sistema rotativo para as instalações. Este tópico foi debatido de uma maneira muito superficial na Ação de Natureza Científico-Pedagógico Individual, mas careceu de uma tomada de decisão, quanto à sua implementação futura.

Quadro 2: Instalações definidas para cada período do ano letivo

1º Período	2º Período	3º Período
2S (2 Campos Exteriores de 40 m x 20 m) para os dois tempos semanais	2S (2 Campos Exteriores de 40 m x 20 m) num tempo semanal 4S (2/3 do Pavilhão Polidesportivo) num tempo semanal	4N (1/3 do Pavilhão Polidesportivo) num tempo semanal Campo 1 (Campo exterior de 40 m x 20 m)

O PNEF (2001) garante ao Grupo Disciplinar de EF, a total autonomia da escolha das matérias de ensino, de acordo com as linhas estratégicas delineadas pela escola. Neste sentido, reconhecemos toda a legitimidade em relação às opções tomadas neste âmbito, conforme apresentado no Quadro 1. No entanto, com conhecimento do Grupo Disciplinar e dos Orientadores Científico e Pedagógico, preferimos adaptar a forma de apresentação das matérias de ensino, de forma a ir ao encontro das orientações sugeridas pelo PNEF (2001) e tirarmos um maior rendimento da aprendizagem dos alunos, de acordo com a metodologia (com base no Modelo Taxonómico das Atividades Desportivas) que serviu de base para a nossa intervenção pedagógica. O PNEF (2001)

pressupõe a categorização das matérias de ensino por um sistema de letras, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Distribuição das matérias de ensino por categorias no 3º Ciclo (PNEF, 2001)

CATEGORIAS
A – Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol
B – Ginástica de Solo, de Aparelhos e Acrobática
C – Atletismo
D – Patinagem
E - Dança
F - Raquetes
G – Outras (Alternativas)

O PNEF (2001) enuncia a possibilidade de abordar 5 ou 6 das categorias apresentadas no Quadro 3, dependendo das orientações existentes. Abaixo, no Quadro 4, apresentamos as premissas do PNEF (2001), a ter em conta na escolha das matérias de ensino a abordar, para o 3ºCiclo do Ensino Básico.

Quadro 4: Distribuição de matérias por categoria (PNEF, 2001)

Nº de matérias p/categoria (PNEF, 2001)
Categoria A – 2 Matérias
Categoria B – 1 ou 2 Matérias
Categoria C – 1 Matéria
Categoria D – Nenhuma ou 1 Matéria
Categoria E – Nenhuma ou 1 Matéria
Categoria F – Nenhuma ou 1 Matéria
Categoria G – Nenhuma ou 1 Matéria

O Quadro 5 exhibe a adaptação das matérias de ensino, realizada pelo NE, no sentido de agrupá-las de acordo com os comportamentos a solicitar. No entanto, ressalva-se o pedido expresso pelo Orientador Pedagógico, no sentido de manter as matérias de ensino definidas pelo Grupo Disciplinar, na construção do planeamento anual, dando

total liberdade para adicionar novas matérias, desde que se tivesse em conta a racionalização das instalações desportivas da EBSGZ.

Quadro 5: Adaptação das matérias de ensino por parte do NE

1º Período	2º Período	3º Período
JDC (Futebol, Basquetebol, Andebol)	Ténis de Campo, Ténis de Mesa e Voleibol	Ginástica de Solo e de Aparelhos, Atletismo

Rosado (1989) aponta as principais características dos modelos vigentes na abordagem da EF (modelo por blocos e modelo por etapas). O mesmo autor refere que a construção dos programas teve por base, uma perspectiva em que a sua aplicação não é focada na simples sequência de ações, em que se concentra em cada bloco, a abordagem de cada matéria. Para Rosado (1989), o modelo por blocos, não engloba algumas áreas formativas da EF, como o desenvolvimento da condição física e as atitudes e valores. Uma das vantagens de aplicação deste modelo, segundo Rosado (1989) é a facilitação do controlo da turma, na medida em que existe uma maior homogeneidade das práticas. Porém, o autor é crítico na utilização deste modelo, pois o nível de diferenciação e individualização do ensino é menor, assim como o nível de inclusividade.

Neste sentido, optamos por um modelo que não consideramos como sendo por “blocos” (abordagem de uma matéria de ensino por UD) mas sim por objetivos, por comportamentos a solicitar e por competências a desenvolver nos alunos.

Assim sendo, e face as semelhanças entre os princípios ativos dos JDC de invasão, decidimos agrupa-los no 1º Período do ano letivo, pois conforme o referido por Almada et al., (2008), os Desportos Coletivos apresentam como principais variáveis em jogo, a divisão de funções e o domínio das dinâmicas de grupo.

Sendo que na Avaliação Inicial, uma das lacunas apresentadas pelos alunos em termos de competências, foram os constantes conflitos intergrupais e uma clara apetência para comportamentos desvio, esta decisão de lecionar os JDC, no 1º Período Letivo, teve por intencionalidade a apresentação de contextos que solicitassem comportamentos que levassem os alunos a se transformar, tornando-os mais cooperantes e mais responsáveis. Noutra vertente, embora apresentámos 4 matérias de ensino referentes a categoria A (Futebol, Voleibol, Basquetebol e Andebol), apenas 2 delas foram avaliadas mais

especificamente (Futebol e Andebol), de acordo com a preferência indicada pelos alunos no processo de Caracterização da turma, indo ao encontro das orientações do PNEF (2001). O Basquetebol serviu de complemento aos objetivos a desenvolver e às competências a adquirir.

No 2º Período Letivo, direcionámos a PL para o desenvolvimento da capacidade de leitura do outro e para a definição de estratégias para o superar. Como tal, apostamos claramente nos Desportos de Confrontação Direta, nomeadamente com a adição do Ténis de Campo (1 matéria da categoria F) ao Ténis de Mesa (1 matéria da categoria G), já existente na planificação feita pelo Grupo Disciplinar de EF. Para Gonçalves (2009), as situações de 1x1 e 2x2 constituem-se como o foco principal das primeiras etapas de aprendizagem na abordagem do voleibol na Escola. Neste sentido, algumas situações de aprendizagem do Voleibol, assentes na confrontação direta (1x1) foram também apresentadas aos alunos, (desenvolvendo simultaneamente alguns conteúdos técnicos, dada a dificuldade dos alunos em sustentar a bola no ar) de forma a solicitar a leitura de outro e o encontrar de estratégias para o superar.

No 3º Período Letivo, orientamos a intervenção pedagógica no sentido de levar o aluno a conhecer os seus limites e a desenvolver estratégias para o superar. Nesse sentido, optamos por abordar a Ginástica de Solo e de Aparelhos (2 matérias da categoria B), bem como o Atletismo (1 matéria da categoria C), cumprindo com os propósitos do PNEF (2001).

Como se pode aferir acima, à construção do planeamento anual esteve sempre inerente uma intencionalidade pedagógica. De certa forma, podemos admitir que poderíamos apresentar as matérias aos alunos de uma forma mais abrangente ao longo do ano letivo, e não apenas em cada um dos períodos. Como tal, o modelo de ensino por etapas de aprendizagem (PNEF, 2001), podia ter sido uma das opções a tomar, na medida em que pressupõe três etapas diferenciadas: a avaliação inicial, a aquisição de novas aprendizagens e a consolidação das matérias. No entanto, face ao desconhecimento em relação às mais-valias deste modelo, optamos por uma aprendizagem mais condensada, que proporcionasse em simultâneo, as transformações nos alunos e o desenvolvimento das suas competências ao nível das atividades desportivas.

Rosado (1989) refere que o modelo por etapas ajusta-se a aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, a aquisições fundamentais e a consolidação dos

conteúdos aprendidos. Neste modelo pressupõe-se a hierarquização de objetivos bem definidos. Porém o autor apresenta a introdução dos ciclos de revisão, de aperfeiçoamento e consolidação, como as grandes mais-valias deste modelo. Neste sentido, predominam as aulas politemáticas com funções didáticas semelhantes. O modelo por etapas permite um maior respeito por ritmos de aprendizagem diferenciados e promove uma maior inclusividade. A única desvantagem apresentada por Rosado (1989) a este modelo é a dificuldade existente no controlo da turma, dado a existência de um maior número de variáveis a gerir pelo docente.

4.2.2.2. Processo de Construção das Unidades Didáticas

Para Rosado (1999), a Unidade Didática (UD) é uma unidade de ensino que tem o propósito de agrupar aulas, de acordo com a sua função didática. Bento (2003) caracteriza a UD como uma parte integrante e operacional de uma disciplina curricular, na medida em que tem um papel preponderante na intervenção pedagógica, nomeadamente na estruturação das etapas de aprendizagem do processo de Ensino-Aprendizagem.

Na nossa ótica, a UD assume-se como um instrumento de gestão do processo, de índole média, já que possui um carácter mais operacional do que o planeamento anual e mais generalista que o plano de aula. A construção das UD's possibilitou-nos a operacionalização e estruturação dos conteúdos presentes no planeamento anual, de uma forma mais específica, de acordo com as competências a desenvolver por parte dos alunos.

Aranha (2004) apresenta uma possível estrutura de uma UD, com a inclusão de informações da turma (número de alunos, nível de ensino e idade), os recursos disponíveis (espaciais, humanos, materiais e temporais), os objetivos a atingir, a estruturação de conteúdos, as estratégias de intervenção pedagógica e as formas de avaliação. Neste sentido o NE teve por referência, a estrutura apresentada pela autora no processo de construção das UD's.

Na conceção das três UD's, correspondentes a cada período letivo, tivemos em conta os objetivos gerais e competências a desenvolver nos alunos, definidos no planeamento anual. Foi a partir destas premissas que se elaborou unidades de ensino politemáticas (com mais do que uma matéria de ensino por aula), rentabilizando as mais-valias que as

matérias de ensino com princípios ativos semelhantes podem proporcionar na solicitação de comportamentos, levando à transformação do aluno.

Como já foi referido anteriormente no capítulo referente ao planeamento anual, criamos no 1º Período, uma UD que englobou os JDC de invasão (Futebol, Basquetebol e Andebol), de forma a rentabilizar a aprendizagem, com a apresentação de tarefas com objetivos comuns, em diferentes matérias de ensino. Mais adiante, no capítulo referente às Experiências Pedagógicas iremos descrever e refletir sobre a operacionalização desta abordagem aos JDC em contexto escolar, já que também teve enorme preponderância, nas Ações de Natureza Científico Pedagógica.

No 2º Período concebemos uma UD politemática, englobando os Desportos de Confrontação Direta (Ténis de Campo, Ténis de Mesa e Situações de Aprendizagem do Voleibol de 1x1). Como tal, abordámos várias destas matérias em simultâneo ou de forma mais específica, tendo sempre presente a intencionalidade de levar os alunos a ler o outro e a encontrar estratégias para o superar.

No 3º Período construiu-se com base nos Desportos Individuais (Atletismo e Ginástica de Solo e Aparelhos), uma UD politemática para que os alunos conhecessem os seus limites individuais. Todavia, os alunos puderam de igual forma, desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas, inerentes a este tipo de atividades desportivas, em que o desenvolvimento de uma força ou velocidade assume um papel de destaque.

Ao nível das lacunas encontradas nas UD, houve alguma dificuldade no tempo de exposição dos vários conteúdos, na medida em que o ritmo de aprendizagem dos alunos foi diferente. Como tal, tivemos que alterar em algumas aulas, os conteúdos que estavam previamente planeados, indo de encontro ao acompanhamento do desenvolvimento dos níveis de aprendizagem dos alunos.

Algumas estratégias utilizadas no decorrer da primeira UD, não surtiram o efeito desejado nos alunos, e como tal, permitiram-nos ter uma informação de retorno válido, que nos levou a ajustá-las ou mesmo a criar novas estratégias, de forma a solicitar nos alunos, os comportamentos desejados. Um exemplo do referido, foi a introdução nos elementos de avaliação da UD, de um trabalho de grupo de pesquisa, sobre os JDC, com a lecionação posterior de uma aula para a turma, em que se pretendia solicitar a

cooperação, a divisão de funções e domínio das dinâmicas de grupo. Os alunos não apresentaram os comportamentos que efetivamente se pretendia solicitar, e como tal, tanto na 2ª e 3ª UD, alterou-se a dinâmica da apresentação dos trabalhos para que se proporcionasse a sua transformação.

Em jeito de reflexão, entendemos que as UD's devem ser assentes nos conceitos de intencionalidade e funcionalidade, na medida em que se pretende operacionalizar a forma de apresentação dos conteúdos e competências a adquirir pelos alunos, tendo por base um quadro teórico de referência, que justifique às opções tomadas. Um aspeto de realce foi o processo de transformação dos estagiários, já que à partida e face à sua inexperiência, tomaram algumas decisões menos conseguidas, mas que por sua vez, levaram à adaptação e ajustamento, de forma a suprir as lacunas encontradas no processo de construção das UD's.

4.2.2.3. Planos de Aula

O plano de aula assumiu-se como o instrumento de gestão do processo de Ensino-Aprendizagem, de carácter mais específico. Como tal, teve por função a operacionalização dos meios a desenvolver, para atingir os objetivos preconizados nos instrumentos de gestão de carácter mais global.

Ao longo do processo, a tipologia dos planos de aula foram sofrendo alterações, na medida em que se pretendeu ter um instrumento de índole pessoal, que primasse sobretudo pela sua adaptabilidade e funcionalidade, face à linha de atuação utilizada no processo. A elaboração dos primeiros planos de aula assumiu uma perspetiva mais exaustiva das várias componentes da aula. No entanto, o défice apresentado na sua funcionalidade levou a modificações na sua estrutura até ao final do ano letivo.

Como tal, este documento (ver exemplo no anexo C) foi constituído por três partes bem distintas, mas todas essenciais na compreensão da evolução do processo. A parte inicial do plano de aula apresentava os objetivos mediatos (a transformação ou competência a adquirir), os elementos de identificação do contexto (matérias de ensino e conteúdos a abordar) e os recursos existentes (espaciais, temporais e materiais). Na segunda parte, descrevia-se as tarefas a apresentar e os respetivos objetivos imediatos, bem como as estratégias a desenvolver, tendo em vista a solicitação dos comportamentos. Na parte final do documento existia um espaço para observações e análise da aula, que nos

permitiu após o seu término, refletir sobre as ocorrências verificadas e moldar a intervenção pedagógica para as aulas seguintes.

De forma a proporcionar uma avaliação de índole formativa, o documento apresentava ainda um espaço reservado ao apontamento da avaliação dos alunos face ao seu rendimento na aula, nos três domínios apresentados pelo Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ, (cognitivo, motor e sócio-afetivo) através da utilização duma escala de 1 a 4, (1 - Não Satisfaz, 2 - Satisfaz, 3 - Satisfaz Bem, 4 - Excelente) o que se revelou fundamental no acompanhamento mais próximo por parte dos estagiários, na identificação do ritmo de aprendizagem, proporcionando a definição de estratégias para rentabilizar o desenvolvimento dos alunos.

Para o NE, o plano de aula não deve ser entendido como um instrumento fixo, mas sim como um documento orientador, que pode assumir caráter mutável, de acordo com as solicitações apresentadas pelo contexto de aula. Neste sentido procuramos nos adaptar à ocorrência de imprevistos durante o funcionamento da aula, mas tendo sempre em conta, os objetivos mediatos a atingir, e os comportamentos que efetivamente queríamos solicitar.

4.2.2.4. Estratégias de Ensino

O processo da PL solicitou um professor que assuma o papel de gestor do processo de Ensino-Aprendizagem, funcionando como um “catalisador” da aprendizagem do aluno. (Almada et al., 2008)

Ao longo da intervenção pedagógica foram tomadas algumas decisões que procuraram rentabilizar o ganho de competências, por parte dos alunos. Como tal, todas as estratégias tomadas, tiveram por base, uma intencionalidade pedagógica que conferiu ao processo, a sustentabilidade necessária ao desenvolvimento do aluno.

Como premissa da escolha de estratégias de ensino, tivemos o tipo de homem que queríamos formar. Toda a intervenção pedagógica procurou a solicitação de comportamentos que levassem os alunos a se transformar.

A responsabilização dos alunos pela arrumação e transporte do material, através da constituição de grupos, foi uma estratégia utilizada no decorrer de todo o processo. Esta estratégia teve por intenção, o desenvolvimento dos níveis de autonomia e

responsabilidade nos alunos, permitindo em simultâneo, uma otimização e rentabilização do tempo disponível para a lecionação da aula.

De forma a evitar a exclusão dos alunos que não realizavam a aula, foi definida a obrigatoriedade da apresentação de equipamento e material. Entendemos que os alunos teriam que ter um papel ativo no processo, mesmo que se encontrassem impossibilitados de realizar as aulas. Embora numa fase inicial, fosse utilizado o preenchimento de um relatório de aula, para que os alunos explorassem o seu sentido crítico e reflexivo, esta estratégia foi posta de parte, por não solicitar nos alunos, os comportamentos que queríamos verificar, devendo-se em muito a dificuldade na escrita e a alguma falta de interesse.

O NE teve por objetivo, o fomento do interesse e participação do aluno no processo. Neste sentido foram distribuídas funções pelos mesmos, indo de encontro a algumas estratégias utilizadas no Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994), essencial na promoção do gosto e do interesse pela prática desportiva, atribuindo aos alunos, vários papéis decorrentes do fenómeno desportivo. Neste sentido, solicitamos o assumir da função de treinadores (olhando para o jogo com um sentido crítico e reflexivo, face aos conteúdos previamente aprendidos), de árbitros (permitindo conhecer e vivenciar de uma forma operacional as regras e regulamentos), de elementos facilitadores da aprendizagem (com a intenção de cooperarem com os colegas e identificar os critérios de êxito necessários a consecução dos objetivos imediatos da tarefa) e de responsáveis pela recolha da estatística (recolhendo informação que pudesse servir de retorno para o professor, de forma a consciencializar os alunos para a melhoria da sua prestação). Como é possível verificar, todas estas funções tiveram por base uma intencionalidade prática, que levaram o aluno a ser um construtor da sua própria aprendizagem.

Tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de uma análise crítica e reflexiva do indivíduo, utilizamos no final de cada aula, o debate como uma ferramenta fundamental na consecução deste objetivo. Sendo o aluno, o centro de todo o processo, esta medida permitiu o reforço da compreensão das variáveis inerentes às tarefas apresentadas, constituindo-se claramente como um elemento facilitador da aprendizagem.

Seguindo a linha de pensamento acima referida, a solicitação de trabalhos não presenciais, tendo como referência as temáticas a abordar, teve também um papel preponderante na solicitação de indivíduos pró-ativos, com o recurso à pesquisa, como

um elemento potenciador da busca pelo conhecimento. Esta estratégia permitiu na aula, uma reflexão conjunta entre o professor e os alunos da turma, com base nos tópicos estudados.

A utilização de jogos lúdicos foi também uma estratégia essencial na promoção de um bom clima de aprendizagem. No entanto, não se pretendeu olhar para o lúdico, apenas numa perspetiva de animação, já que tivemos em conta os comportamentos que queríamos solicitar com as tarefas apresentadas e as competências a adquirir por parte dos alunos.

À escolha dos grupos de aula foi sempre associada uma intencionalidade pedagógica, tendo também em conta as afinidades entre os alunos da turma. Tendo este conjunto de alunos, características impares e que provocaram alguma complexidade na gestão do processo por parte do professor, optamos por numa fase inicial, agrupar os alunos pelo nível de desempenho motor, de forma a evitar a desmotivação dos alunos mais proficientes face às dificuldades evidenciadas pelos alunos com grau de desempenho motor menor. No entanto, à medida que o processo foi se desenvolvendo, e os alunos mais proficientes foram-se tornando mais conscientes da sua importância no desenvolvimento dos alunos com mais dificuldade (tendo o estagiário um papel fundamental, com o recurso ao diálogo e exemplificação de situações) começamos a privilegiar grupos heterógenos, utilizando os alunos mais proficientes como elementos facilitadores da aprendizagem.

No final de cada UD, incluímos aulas, onde os alunos eram responsáveis por orientar a sua leção (em grupo), de acordo com a pesquisa efetuada sobre uma temática inerente aos conteúdos abordados. A própria dinâmica ao longo do ano letivo foi sendo alterada, de acordo com a informação de retorno que os estagiários iam recolhendo. Numa fase inicial foi solicitada aos alunos, juntamente com a leção das aulas, a apresentação de um trabalho escrito. Este trabalho de pesquisa, não foi de encontro ao pretendido pelo professor, embora na fase de leção das aulas, alguns alunos evidenciaram capacidade de liderar o processo e apresentaram níveis de autonomia aceitáveis. Face ao sucedido, alterámos a dinâmica da implementação desta estratégia, retirando a fase de apresentação do trabalho escrito, e reforçando o peso na avaliação da fase de leção. Esta medida revelou-se fundamental, já que no 2º e 3º Período do ano letivo, os alunos evidenciaram a preocupação de planear a aula a lecionar e todos os

constituintes do grupo participaram de forma ativa na gestão da dinâmica da aula, tendo um maior cuidado com a informação de retorno dada, face aos conteúdos abordados.

Embora a noção dos conteúdos a abordar assumisse alguma importância, este processo teve como principal mais-valia, o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, como a autonomia, a competência e a responsabilidade, indo de encontro ao tipo de homem que efetivamente queríamos formar.

Na abordagem feita no decorrer da 1ªUD (JDC), apresentamos as situações-tarefa através de circuitos de modalidade. Esta estratégia teve por intencionalidade, o desenvolvimento da cooperação e das dinâmicas de grupo, de acordo com os princípios ativos inerentes aos JDC de invasão. De igual forma, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar uma ínfima variabilidade de situações-problema, decorrentes da especificidade de cada matéria de ensino. Foram privilegiados na abordagem dos JDC, os jogos reduzidos e condicionados, pois permitiram uma maior ênfase na compreensão do jogo propriamente dito.

Ao nível do desenvolvimento da aptidão física dos alunos, foi utilizada numa fase inicial, a estratégia de destinar os minutos iniciais das aulas, à criação de uma estação envolvendo a corrida contínua ou intervalada, e outra estação de desenvolvimento da força abdominal e da força de braços (flexões). Contudo, esta estratégia não se revelou eficaz, pois os alunos apresentavam índices de motivação muito baixos para a tarefa, acabando por não cumprir com os objetivos propostos pelo estagiário. Como tal, mantendo a intencionalidade de aprimorar os níveis de aptidão física dos alunos, englobámos este tipo de trabalho, nas tarefas resultantes das matérias de ensino a abordar. Por exemplo, explorámos a situação de drible e lançamento da passada no basquetebol, incluindo a corrida contínua, de forma a aumentar os níveis de resistência aeróbia por parte dos alunos. Os resultados finais relativos a aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* (*The Cooper Institute for Aerobic Research*, 2009), apresentaram níveis muito superiores aos recolhidos na avaliação inicial. Este fato pode estar associado à escolha das metodologias para o desenvolvimento da aptidão física, embora assumimos que não seja a única variável de relevo, para explicar a melhoria obtida. Em jeito de reflexão podemos aferir que a existência de um objetivo imediato concreto (acertar 6 cestos, do total de lançamentos, dentro de um tempo pré-definido) assumiu-se como uma tarefa mais motivadora para os alunos do que a simples apresentação de

exercícios padronizados de corrida contínua no desenvolvimento da resistência aeróbia (corrida contínua). Porém, importa salvaguardar que o professor enquanto gestor do processo deve escolher que tarefas utilizar, face aos alunos que dispõe.

Na leção da 2ªUD (Desportos de Confrontação Direta), utilizamos um sistema competitivo por *ranking*. Este sistema constituiu-se como um instrumento de gestão do processo de Ensino-Aprendizagem, porque permitiu que o estagiário manipulasse o tipo de competição a apresentar aos alunos, de acordo com a intencionalidade pedagógica pretendida. Em caso de vitória, o aluno ganhava os pontos correspondentes à classificação do colega que derrotou. A possibilidade de os alunos menos proficientes escolherem os colegas que queriam enfrentar nos jogos, foi fundamental na identificação do nível competitivo. Nesta situação, o estagiário pretendeu solicitar comportamentos de espírito de iniciativa, de superação e identificar quais dos alunos teria maior tendência a lutar contra uma situação adversa. Este instrumento foi extremamente útil, por potenciar a motivação dos alunos na consecução dos objetivos inerentes à tipologia do sistema competitivo (subir na classificação) e nos objetivos da tarefa, mas sobretudo por se constituir como um indicador da aprendizagem dos alunos. O professor enquanto gestor do processo de Ensino-Aprendizagem, teve a possibilidade de utilizar os condicionamentos das tarefas apresentadas, de forma a solicitar comportamentos nos alunos, tendo em vista a aquisição de competências.

A abordagem da 3ªUD (Desportos Individuais) teve por base o preenchimento de fichas de registo, em que os alunos mediam o seu rendimento e refletiam sobre os resultados obtidos. Por exemplo, no Lançamento do Peso, mediram a distância de lançamento, variando a posição inicial (sentado, de joelhos e em pé). Nos resultados obtidos, identificaram uma maior distância no lançamento em pé, seguindo-se o lançamento de joelhos e o lançamento sentado. No debate com os alunos, tentamos explicar o porquê do lançamento em pé ter resultado numa maior distância. Os alunos perceberam que a elevação da relação centro de massa/base de apoio potenciava uma maior distância de lançamento. Com o acima referido, cumpriu-se a intencionalidade proposta para a UD, de levar o aluno a conhecer o seu limite individual e a desenvolver estratégias para o superar.

A abordagem de conteúdos com critérios de êxito e princípios ativos semelhantes foi também uma das estratégias utilizadas pelo NE, por permitir um maior nível de

transferência nas aprendizagens dos alunos. Como exemplo, tivemos a abordagem em simultâneo, do salto em extensão no minitrampolim, na Ginástica de Aparelhos e do salto em comprimento no Atletismo. Embora, tenham algumas diferenças decorrentes da sua especificidade, ambos incluem uma corrida preparatória e uma chamada em que se transforma uma energia horizontal em vertical. Este tronco comum destes dois conteúdos possibilitou aos alunos experienciarem na mesma aula, tarefas diferentes, mas com objetivos coordenativos e condicionais semelhantes.

Em jeito de reflexão, este capítulo identificou algumas das estratégias utilizadas ao longo do processo de PL, sendo que todas elas foram providas de uma intencionalidade pedagógica que solicitasse comportamentos aos alunos que os levassem a atingir os objetivos mediatos propostos.

4.2.2.5. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino apresentados por Mosston (1981) cit. Quina (2009) assumem-se para o professor, como um meio de produzir alterações comportamentais nos alunos, através do confronto ativo com as matérias de ensino a lecionar. Estes estilos são diferenciados pela existência de uma barreira cognitiva, que distingue os estilos assentes na reprodução, dos estilos que apresentam o aluno como o centro do processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, do lado reprodutor da barreira cognitiva estão inseridos os seguintes estilos de ensino: (a) comando; (b) tarefa; (c) recíproco; (d) autoavaliação; (e) inclusivo. No lado que pressupõe um aluno produtor incluem-se os estilos mencionados em seguida: (f) descoberta guiada; (g) descoberta convergente; (h) produção divergente; (i) programa individual; (j) iniciativa do aluno e (k) autoensino.

Quina (2009) deixa claro a inexistência de um estilo de ensino ideal, já que todos possuem características diferentes que podem se adaptar melhor a uma situação real de ensino do que outros. Como tal, também os comportamentos que solicitam e os objetivos a desenvolver com a aplicação de cada um destes estilos de ensino, são igualmente distintos. O autor vai mais longe, ao apresentar a possibilidade de utilizar na mesma aula, vários estilos de ensino, tendo sempre em conta a intencionalidade pedagógica dessa utilização.

Ao longo das aulas utilizamos vários estilos de ensino, de acordo com os comportamentos que queríamos solicitar e a matéria de ensino a abordar. Pelas

experiências passadas como alunos, sentimo-nos claramente à vontade nos estilos de ensino de índole mais reprodutora, mas sendo o EP, um espaço de estudo e experimentação de metodologias, optamos por na maior parte das vezes procurar um aluno produtor, sendo ele o centro de todo o processo. Assumimos uma maior complexidade na gestão das variáveis inerentes a esta opção, mas vimos esta perspetiva como um desafio, que potenciou a nossa formação enquanto docentes.

No entanto, as características destes alunos levaram ao uso do estilo de comando, numa fase inicial do ano, de forma a estabelecer algumas regras essenciais a uma boa dinâmica em todo o processo, evitando comportamentos-desvios e potenciando a sua capacidade de trabalho. Porém, este estilo de ensino foi sendo cada vez menos utilizado, a partir do momento em que os alunos transformaram-se em indivíduos com maior grau de responsabilidade.

Ao longo de todo o processo de PL, o estilo mais utilizado foi a descoberta guiada, pois pretendemos que o aluno descobrisse um conceito, com base nas questões lançadas pelo professor, havendo um enfoque natural na utilização do feedback interrogativo. Outra razão para a utilização deste estilo foi o nível de autonomia e responsabilidade não muito elevados, apresentado pelos alunos. Porém, houve situações em que se utilizou a Produção Divergente, como por exemplo, quando se apresentou o problema da superioridade numérica nos JDC (2x1, 3x2) para que os alunos apresentassem várias soluções para o problema existente, de forma a conseguir finalizar.

Nos Desportos Individuais, embora se utilizasse de forma predominante a Descoberta Guiada, temos por exemplo as situações de Ginástica de Solo (rolamento à retaguarda), em que se utilizou o estilo Tarefa, pois o professor apresentava o feedback relativo às componentes críticas, de forma a cumprir o objetivo imediato da tarefa.

O estilo da Descoberta Convergente foi utilizado na solicitação da orientação de uma aula, em grupo, por parte dos alunos, sobre uma temática à escolha pelo professor. Este estilo foi utilizado no final da UD referente aos JDC e no final da UD referente aos Desportos de Confrontação Direta, em aulas em que se pretendia desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos. Neste âmbito, era apresentado um problema aos alunos (leção da aula), em que estes definiam as suas próprias estratégias para encontrar a solução para o resolver, tendo o professor um papel de mero orientador do processo.

A utilização dos sistemas competitivos por *ranking* nos Desportos de Confrontação Direta levaram a utilização do estilo de ensino inclusivo, em que foram os alunos a definir o nível (comparando-se com os restantes alunos da turma) onde queriam competir.

Quina (2009) apresenta alguns fatores determinantes na escolha do estilo do ensino a utilizar: as características dos alunos, os objetivos a atingir, as características das matérias de ensino a abordar e os meios existentes. No processo de PL, vários foram os estilos de ensino utilizados pelo NE, de acordo com a intencionalidade pedagógica pretendida.

4.2.2.6. Experiências Pedagógicas

4.2.2.6.1. Uma nova abordagem para os JDC de invasão

A prática corrente de lecionação das matérias de ensino relativas ao JDC de invasão nas escolas tem-se cingido a apresentação destas atividades desportivas, de forma isolada e sem coerência lógica de aprendizagem.

O NE identificou a possibilidade de orientar a aprendizagem destas matérias de ensino, através dos princípios ativos que as constituem.

Bayer (1994, p. 28) refere que *“a aprendizagem encontra-se facilitada logo que um jogador apercebe, numa estrutura de jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que a reconhece no mesmo ou noutro desporto coletivo”*

Garganta (1995, p.23) aponta para a importância de *“desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo, bem como de formas de comunicação e contra-comunicação entre os jogadores.”*

Almada et al., (2008) apresentam como principais variáveis em jogo, para os Desportos Coletivos, o domínio das dinâmicas de grupo e a noção da função a desempenhar, decorrente do contexto de jogo.

As ideias apresentadas pelos autores acima mencionados são reveladoras da importância de uma prática transferível aos JDC de invasão. Nesta ótica, torna-se essencial que o aluno domine as interações existentes no jogo (fruto da relação entre a cooperação e a oposição) e o conhecimento do jogo propriamente dito.

Para Garganta (1995, p.25), “o jogo deverá estar presente em todas as fases de ensino/aprendizagem, pelo facto de ser, simultaneamente, o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando.”

Como tal, ao longo da abordagem desta UD, no 1º Período do ano letivo, utilizamos um quadro de referência adaptado de Garganta (1995), em que o autor identifica os níveis de jogo dos alunos, de acordo com a sua capacidade de ocupar o espaço de jogo, de progredir no terreno, de realizar ações de cooperação e de dominar o objeto de jogo.

Quadro 6. Fases dos diferentes níveis de jogo nos JDC (adap. Garganta, 1995)

	Jogo Espontâneo	Jogo Intencional	Jogo Estruturado	Jogo Elaborado
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Ocupação do Espaço	Espaço ocupado em função da bola	Espaço ocupado em função dos colegas e adversários	Ocupação racional do espaço	Ocupação estratégica do espaço
Progressão no Terreno	Progressão no terreno em função da bola	Progressão no terreno em função da baliza	Progressão em função dos colegas, adversários, bola e baliza	Progressão estratégica no terreno de jogo
Domínio da Bola	Insuficiente domínio da bola	Domínio instável da bola	Domínio estável da bola	Domínio estável e criativo da bola
Ações de Cooperação	Ausência de cooperação	Cooperação “oportunista” intermitente	Cooperação consciente	Cooperação subconsciente (automatismos)

Este quadro de referência tornou-se fundamental no diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos, e no traçar da linha de atuação a seguir para resolver os problemas identificados.

Servindo de exemplo, no diagnóstico realizado, alguns alunos apresentavam um domínio insuficiente do objeto de jogo, no que diz respeito ao futebol, e como tal, não

conseguiam resolver alguns problemas inerentes ao jogo, como aproveitar a janela de oportunidade decorrente de uma situação de superioridade numérica (2x1). No entanto, o problema poderia estar relacionado com as entradas sensoriais (identificação do estímulo), tratamento central (seleção da informação pertinente) ou com a saída motora (gesto) a utilizar. Com a apresentação de um contexto semelhante, mas com a introdução de um objeto de jogo diferente (bola de basquetebol), foi possível verificar que os alunos eram capazes de identificar a janela de oportunidade e de finalizar com sucesso, com lançamento ao cesto. Com isto, podemos verificar que a simples alteração do objeto de jogo e dos conteúdos a utilizar, proporcionou a resolução do problema relacionado com a identificação e aproveitamento de uma situação de superioridade numérica (2x1) no futebol. Tal fato rentabilizou a aprendizagem dos alunos, numa perspectiva de prática transferível para os JDC de invasão. O domínio do objeto de jogo no futebol está dependente da maior complexidade da coordenação óculo-pedal, quando comparada com a menor complexidade exigida à coordenação óculo-manual, inerente ao basquetebol.

Este pequeno exemplo retrata as vantagens de uma abordagem transversal aos JDC de invasão. Foi com base nesta experiência pedagógica, decorrente da PL, que definimos a nossa orientação temática para as Ações de Natureza Científico-Pedagógica. Como tal, no capítulo referente a estas componentes do estágio, iremos aprofundar o tema em questão e refletir sobre as experiências que tivemos no processo.

4.2.3. Controlo

A avaliação em contexto pedagógico apresenta uma panóplia de funções, sendo habitualmente associada, conforme refere Januário (1984), à atribuição de uma classificação. Costa (2004) é perentório ao afirmar que a avaliação assume alguma complexidade, podendo originar alguma desorientação por parte do avaliador.

No entanto, segundo Januário (1984), é na definição do conjunto de operações do controlo do processo de ensino/aprendizagem, que está constituída a mais-valia pedagógica da avaliação, porque permite averiguar as evoluções nas aprendizagens dos alunos e na intervenção pedagógica. É nesta ordem de ideias que Marques (2001) realça a importância da função pedagógica da avaliação, porque permite controlar a eficácia pedagógica da intervenção do professor e sobretudo, alterar e melhorar as estratégias, de modo a rentabilizar a aprendizagem dos alunos.

Foi com base nestas premissas, que o NE assumiu o processo de avaliação, como a aferição e controlo da eficiência das aprendizagens dos alunos, e não apenas como um aspeto meramente classificatório.

Porém, entendemos que a avaliação esteve sempre dependente do tipo de homem que queríamos efetivamente formar. Segundo Eriksen (2010), a existência de objetivos comportamentais a serem aferidos no processo de avaliação, são essenciais na aprendizagem dos alunos. Como tal, os objetivos mediatos (conjunto de transformações a incutir nos alunos) traçados após o Diagnóstico, tendo por base os Objetivos Gerais de Ciclo preconizados no PNEF (2001), definiram “o que avaliar”, utilizando-se os conteúdos das várias matérias de ensino, como um meio de avaliação (“como avaliar”), para que os comportamentos solicitados ao longo do processo fossem induzidos, levando a transformação do indivíduo.

No entanto, a escolha dos instrumentos e modalidades de avaliação revelou-se como um aspeto fundamental na consecução da indução dos comportamentos que foram previamente solicitados.

A avaliação diagnóstica, já mencionada num capítulo anterior, revelou-se fulcral na identificação das necessidades de aprendizagens dos alunos e na rentabilização de todo o processo.

No entanto, face à necessidade de uma avaliação de índole contínua, recorreu-se à avaliação formativa, que para além de possibilitar o acompanhamento da evolução dos alunos para que consigam obter os objetivos delineados, permite a identificação das dificuldades e insuficiências no processo (Ribeiro, 1999).

Com o recurso à avaliação formativa, procurámos aperfeiçoar e adaptar as estratégias anteriormente selecionadas às necessidades evidenciadas pelos alunos, aumentando os níveis de eficácia pedagógica.

De forma a operacionalizar a avaliação formativa, definimos no plano de aula, uma grelha, para avaliar o nível dos alunos, nos domínios preconizados pelo grupo de EBSGZ (cognitivo, motor e sócio-afetivo). Por outro lado, recorreremos ao registo das observações da aula, para a análise e reflexão, em conjunto com o Orientador Pedagógico, de forma a melhorar os aspetos menos conseguidos da intervenção pedagógica e de igual modo, potenciar as estratégias e as intencionalidades pedagógicas

que possibilitaram a solicitação e indução de comportamentos aos alunos. Este processo tornou-se fundamental no planeamento das aulas seguintes, permitindo a identificação e potencialização de variáveis que aumentassem o nível da eficácia pedagógica, possibilitando a existência de ganhos na aprendizagem dos alunos, através dos registos por escala (de 1 a 4) nos três domínios e pelo registo das ocorrências e consequente reflexão.

No final de cada UD, realizámos a avaliação sumativa, de forma a relacionar os níveis iniciais de aprendizagem (aferidos no Diagnóstico) com os níveis evidenciados após a intervenção pedagógica, permitindo a comparação com os resultados obtidos ao nível do acompanhamento contínuo aferido pela avaliação formativa (Ribeiro, 1999).

Casteleiro (2001) refere-se à avaliação sumativa, como uma modalidade de avaliação que engloba as variáveis inerentes ao progresso na aprendizagem por parte dos alunos, que ocorre no final de cada período ou ciclo de aprendizagem, sendo expressada de forma quantitativa.

O recurso à avaliação sumativa deveu-se à necessidade de avaliar os alunos de forma quantitativa, no final de cada período do ano letivo. Foi neste tipo de avaliação que os estagiários conseguiram identificar se os comportamentos que procuraram solicitar, tinham sido induzidos, na medida em que este tipo de avaliação privilegia uma aferição do momento.

Como tal, utilizaram-se as questões-aula como um instrumento de avaliação sumativa, de forma a se obter uma classificação do nível de aprendizagem dos alunos. Porém, este instrumento serviu muitas vezes, como um elemento que forneceu indicadores de âmbito mais formativo, permitindo a alteração de estratégias de forma a rentabilizar a eficácia pedagógica.

Ainda ao nível da avaliação sumativa, recorreu-se às mesmas situações práticas aplicadas na fase de Diagnóstico, com a introdução de alguns condicionamentos, que nos permitiram verificar a existência da indução de comportamentos, decorrentes dos comportamentos solicitados com as situações práticas utilizadas nas aulas. Todas as situações práticas de avaliação sumativa foram filmadas com recurso aos meios audiovisuais, e de acordo com as categorias definidas nos instrumentos de observação

utilizados na avaliação inicial, comparamos os dados recolhidos, no sentido de verificar a existência de um desenvolvimento no nível de aprendizagem dos alunos.

No final de cada UD, foram realizados balanços, com o objetivo de analisar e refletir sobre o processo, tendo em conta a evolução das aprendizagens dos alunos e a eficácia da intervenção do professor. Procuramos ao longo do ano letivo, adaptar as estratégias utilizadas de forma a rentabilizar o processo de ensino/aprendizagem.

4.2.3.1. Sistema de Avaliação adotado

O sistema de avaliação utilizado pelos estagiários teve por base o instrumento apresentado pelo Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ. Conforme se pode verificar abaixo, no Quadro 7, este sistema foi constituído por três domínios para a avaliação: motor (50%), cognitivo (20%) e sócio-afetivo (30%).

Quadro 7. Sistema de Avaliação em EF para o 3ºCiclo da EBSGZ

<p align="center">Domínio Motor (50%)</p>	<p align="center">Domínio Sócio-Afetivo (30%)</p>	<p align="center">Domínio Cognitivo (20%)</p>
<p>a) Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente da resistência geral de longa duração; da força rápida; da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de frequência de movimentos e de deslocamento; da flexibilidade; da força resistente (esforços localizados) e das destrezas geral e direcionada;</p> <p>b) Realizar com eficiência as situações de âmbito motor solicitadas.</p>	<p>a) Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:</p> <p>1) Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;</p> <p>2) Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outros(s) e as dificuldades reveladas por eles;</p> <p>3) Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e com</p>	<p>a) Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que permitem compreender os diversos fatores da aptidão física;</p> <p>b) Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação e ética desportiva;</p> <p>c) Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.</p>

	ambiente relacional, na atividade da turma.	
--	---	--

Este sistema de avaliação apresenta algumas incongruências no que diz respeito a nomenclatura e ponderação de cada domínio. Considerando o homem, como uma unidade biopsicossocial, não nos revemos num sistema que apela a soma das partes, em vez de considerar o ser humano, como um todo. A existência de domínios só faz sentido, se este forem vistos de uma forma convergente e não com objetivos isolados para cada um deles.

A título de exemplo, para um aluno conseguir resolver o problema referente ao aproveitamento da superioridade numérica no futebol, terá que saber: (1) cooperar e estar integrado num grupo, percebendo a função que lhe está inerente (domínio sócio-afetivo); (2) conhecer os princípios de jogo inerentes a situação de superioridade numérica (domínio cognitivo); (3) selecionar uma resposta motora eficaz que permita uma situação de finalização (domínio motor). Para o NE, a resolução deste problema não pode ser vista de uma perspectiva individual para cada domínio, porque sendo o indivíduo um ser global, cada domínio terá a sua influência na resolução do problema.

A avaliação deverá ter em conta a intencionalidade pedagógica preconizada para a turma em causa, pois no caso da turma do estagiário, um dos principais problemas identificados no diagnóstico foi a existência de conflitos grupais e de lacunas ao nível da autonomia e responsabilidade. Embora não concordemos com a existência de percentagens fixas, faria sentido que neste caso, o domínio sócio-afetivo tivesse uma maior ponderação quando comparado com outros domínios. Tal fato poderia ter um papel relevante nos comportamentos a evidenciar pelos alunos ao longo das aulas, possibilitando uma maior coesão grupal, face ao caráter regulador da classificação a atribuir.

Na nossa ótica, o cerne da avaliação terá que incidir sobre os comportamentos que o indivíduo apresenta, de forma a resolver os problemas apresentados no contexto pedagógico. Como tal, o NE revê-se numa avaliação do processo que leve o aluno a solucionar o problema e as transformações obtidas ao longo do mesmo.

A necessidade de avaliar quantitativamente os alunos, tem levado os docentes a optar por instrumentos rígidos e estandardizados, que apresentam o ser humano como uma

segmentação mecanicista, valorizando o produto final, em virtude de todo o processo. O NE propõe a utilização de instrumentos de avaliação mais flexíveis que englobem e integrem a ação dos alunos, nos vários domínios. A observação do processo (de uma forma direta ou indireta) assume extrema importância na sua supervisão, permitindo o aumento da eficácia pedagógica e a evolução nas aprendizagens por parte dos alunos.

4.3. Assistência às aulas

A observação tem-se constituído, desde os primórdios da vida humana, como um dos principais veículos para a aquisição de conhecimento (Anguera, 1985).

Para Sarmiento (2004), a observação transcende o limite do olhar, na medida em que se pretende interpretar os estímulos recolhidos pela visão. Prudente (2010) aponta para a necessidade de registar e recolher dados, para numa fase posterior, serem tratados e interpretados.

Com base no que foi acima referido, concordamos com Prudente (2006), na medida em que a observação é um processo que visa a identificação e análise de comportamentos. Neste sentido, consideramos que este processo é abrangente, podendo incidir sobre o diagnóstico e sobre a avaliação (identificando a existência ou não dos comportamentos solicitados).

Morin (1981) cit. Garganta (2001) aponta a existência de uma relação de interdependência entre a teoria e a observação. Como tal, Popper (1991) cit. Garganta (2001), aponta para a necessidade da existência de conhecimento prévio sobre o que vamos efetivamente observar. Almada et al., (2008) referem-se ao “perceber o fenómeno”, como o primeiro passo de uma linha de atuação metodológica.

Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz e Pestana (1996) atribuem ao processo de observação das aulas, um papel fundamental no diagnóstico das necessidades de aprendizagem e no controlo da qualidade da intervenção pedagógica.

Segundo Reis (2011), este processo assume-se como uma mais-valia para a formação do docente, por permitir a discussão e reflexão acerca do desempenho docente.

Tendo por base a dialética entre observador e observado, Sarmiento (2004) alerta para a influência que o observador pode ter na alteração de comportamentos por parte dos observados. Para o autor, a observação não se constitui como imparcial, na medida em

que o observador é um ser humano que também constrói as suas próprias interpretações daquilo que observa.

Sena Lino (2008) cit. Lopes (2009) identifica dois tipos de informação a analisar: a informação observável e a informação não observável. Esta última assume um grande nível de relevância no processo de debate e reflexão, pois inclui os pensamentos e conhecimentos do indivíduo observado. Como tal, este fator é fundamental no entendimento da intencionalidade pedagógica e das estratégias utilizadas pelo observado. É com base nesta relação de discussão e análise, que o indivíduo se torna mais consciente de como ajustar a sua intervenção pedagógica às necessidades dos alunos, de forma a rentabilizar o processo de ensino/aprendizagem

4.3.1. Justificação do processo de observação

O EP foi encarado pelo NE, como um espaço de aprendizagem. Pelo fato de ser o primeiro contato com a realidade pedagógica, a nossa capacidade de gerir as variáveis inerentes ao processo de ensino/aprendizagem não se encontra totalmente consolidada. No entanto, enquanto NE tivemos sempre em conta, o debate e reflexão sobre as incidências resultantes da gestão do processo, de forma a modificar e adaptar as estratégias utilizadas, tendo em vista o aumento da eficácia pedagógica.

As assistências às aulas assumiram grande preponderância na consciencialização das lacunas e mais-valias resultantes da nossa intervenção. Porém, também na perspetiva de observador desenvolveram-se competências ao nível da análise e reflexão crítica e sobretudo de cooperação (em virtude do diálogo com Orientador Pedagógico e com o colega estagiário). Como referido, este processo foi extremamente útil para a rentabilização do EP, mas simultaneamente, para a aquisição de aptidões essenciais à vida em sociedade.

Sarmento (2004) afirma que o desenvolvimento da capacidade de observação de fenómenos e a respetiva análise e reflexão crítica permite-nos problematizar as situações, e como tal irmos encontrando respostas para os problemas identificados, tornando-nos assim menos suscetíveis ao erro. Shulman (1987) posiciona-se de acordo com o acima referido, ao afirmar que a excelência obtém-se num processo contínuo, que envolve o erro na ação, a sua identificação através da observação e a análise e reflexão do processo.

Com a assistência às aulas pretendemos estabelecer uma relação de confiança mútua entre todos os constituintes do NE. Segundo Reis (2011), este fator é essencial à potenciação das mais-valias inerentes ao processo de assistência às aulas. Foi na perspectiva de querermos melhorar na função docente que encarámos a assistência às aulas como um processo de extrema utilidade. Como tal, foi no seguimento dos *feedbacks* inferidos do processo que podemos criar e desenvolver estratégias que nos tornaram mais competentes na rentabilização do processo de ensino/aprendizagem.

4.3.2. Objetivos

- Proporcionar aos estagiários, dados relativos à sua eficácia pedagógica, de acordo com as variáveis definidas, de forma a identificar as mais-valias e lacunas ao nível da gestão do processo de ensino/aprendizagem.
- Promover o debate e reflexão entre o NE.
- Construir e adaptar um instrumento de observação.
- Modificar ou ajustar os comportamentos e estratégias utilizadas, para solucionar os problemas encontrados.

4.3.3. Metodologia

O processo de assistência às aulas engloba alguma complexidade no sentido de existir uma enorme quantidade de dados a observar e a analisar. Piéron (1996) assume a limitação inerente ao processo, na medida em que criando categorias de observação, podemos ter uma noção muito incompleta de todos os fenómenos inerentes à prática pedagógica.

Neste sentido, a nossa primeira preocupação passou por debater e definir “o que observar”, “como observar” e “quando observar” (Piéron, 1988). Numa primeira fase, tentámos identificar algumas variáveis que consideramos como pertinentes para a rentabilização da eficácia pedagógica. Porém, tivemos a preocupação de cruzar estes dados com os sistemas de observação existentes na literatura. Segundo Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira (1998, p.21) “*a repetibilidade e duração são dois aspetos da observação do comportamento humano*”. Neste sentido foram observadas 20 aulas ao longo do ano letivo, sendo que 10 foram destinadas ao colega estagiário e outras 10 ao Orientador Pedagógico.

De acordo com as variáveis definidas, concebemos um instrumento de observação (Anexo D) adaptando os vários sistemas apresentados por Sarmiento et al., (1998). Este instrumento teve por base a Instrução, a Gestão e Organização da aula e o Clima da Classe, como as variáveis a observar.

No que diz respeito à Instrução, utilizamos o Sistema de apreciação da qualidade e pertinência da informação (SAQPI) e o Sistema de observação do *feedback* pedagógico (SOFP) (Sarmiento et al., 1998). O SAQPI tem por objetivo “*apreciar a qualidade formal e de conteúdo dos momentos de informação analisando fatores determinantes da veiculação da informação e da organização estrutural da mensagem utilizáveis quando da introdução de novos conteúdos, quando da apresentação de tarefas ou exercícios, particularmente no início e no encerramento da aula*” (Sarmiento et al., 1998, p.37). Como método de observação para este sistema, utilizamos um método de “*checklist*” (Sim ou Não), para cada critério das três categorias de observação (Conteúdo, Tarefas de Aprendizagem e Encerramento). Por sua vez o SOFP “*estuda a reação do comportamento do professor à prestação motora dos alunos permitindo uma análise quantitativa e estrutural da utilização deste comportamento por parte dos professores*” (Sarmiento et al., 1998, p.37). Neste sistema foi utilizado o método de observação por registo de ocorrências, identificando a ocorrência do *feedback* pedagógico, no que diz respeito ao objetivo, à direção, à forma e à afetividade.

Para a Gestão e Organização da aula, adotamos o Sistema de observação da prática dos alunos (SOPA) e o Sistema de avaliação da segurança nas sessões (SASS) de Educação Física e Desporto (Sarmiento et al., 1998). De acordo com o autor, o SOPA tem por objetivo, “*apreciar a qualidade de alguns comportamentos envolvidos na supervisão da prática dos alunos, nomeadamente os que dizem respeito ao valor da sua colocação e das suas estratégias de deslocamento*” (p.38). Neste sistema utilizamos o método de observação de “*checklist*”, identificando a existência de adoção de uma posição por parte do professor, que permitisse o maior campo visual possível, na atividade motora com deslocamento, na atividade motora sem deslocamento e na atividade não motora. No que diz respeito ao SASS, foi utilizado o método de observação por escala de 1 a 4 (1-dificuldades no respeito das indicações. 2- dificuldades no respeito das indicações resultantes na perda pontual no valor das atividades propostas, 3- forma satisfatória na implementação da categoria, 4- excelência e eficácia ótima na implementação da categoria).

Por último, para observar o Clima da Classe tivemos em conta o Sistema de observação do Clima da Aula (Sarmiento et al., 1998). O autor enuncia que “*este sistema pretende apreciar algumas variáveis ou comportamentos do professor associados à criação de um clima positivo na sala de aula cuja representatividade possa permitir estabelecer um quadro objetivo da natureza das relações inter-pessoais e da ambiência afetiva e relacional que se vive na sessão*” (p.40). Neste sistema utilizamos novamente o “*checklist*” de forma a identificar as oito categorias de observação relacionadas com o clima da classe.

O instrumento de observação foi construído de forma a ser objetivo e operacional. Como tal, não tivemos em conta todas as variáveis inerentes aos sistemas anteriormente referidos.

Como métodos observacionais utilizados, tivemos em conta a observação direta (registo de ocorrências, “*checklist*” e “*rating scales*”) em algumas situações recorremos a filmagem das aulas, de forma a observar com maior especificidade, algumas das variáveis relativas ao processo.

Em reuniões posteriores à aula, o NE promoveu o debate e reflexão sobre os dados obtidos, numa perspetiva colaborativa, que nos levou a criar e a desenvolver estratégias de forma a solucionar os problemas encontrados.

4.3.4. Reflexão

A observação e a assistência às aulas revelaram-se como um processo fundamental no âmbito do EP, na medida em que permitiu a identificação de lacunas e mais-valias inerentes a intervenção pedagógica. No seguimento do acima referido, promovemos o debate e a interação entre o NE, sobre os dados observados, de forma a aumentar os níveis de eficácia pedagógica de todos os seus intervenientes. A existência de dois papéis (observador e observado) permitiu-nos ganhar algumas competências, como a criação de estratégias para suprir lacunas (enquanto observado) e o domínio das técnicas de observação (enquanto observador). Porém, aos dois papéis esteve inerente a capacidade de analisar de forma crítica os dados obtidos, no sentido de melhorarmos a nossa atuação

Desde o início do processo, assumimos a complexidade da tarefa que tínhamos pela frente, já que o processo pedagógico engloba uma infinidade de variáveis que o

professor tem que dominar e gerir ao longo da sua prática letiva. Como tal, foi fundamental a escolha das categorias a observar, pelo fato de querermos manter a objetividade e sobretudo a operacionalidade do instrumento em causa. Embora tivéssemos em conta que outras variáveis são igualmente importantes no âmbito da EF, decidimos nos centrar apenas na Instrução, na Gestão e Organização das aulas e no Clima da Classe, pois consideramos como as variáveis-chave para aumentar a eficácia pedagógica, face ao contexto (turmas) que nos foi apresentado. Por ventura, podíamos ter mensurado o tempo de empenhamento motor associado às aulas, sendo a EF, uma disciplina que se diferencia pela existência do movimento.

Um aspeto fundamental para as mais-valias obtidas com o processo foi o fato de termos realizado as observações ao longo de todo o ano letivo, pois um processo assente na repetição e durabilidade permitiram-nos ter dados mais consistentes.

Ao longo do processo, fomos realizando alguns ajustamentos no que diz respeito ao instrumento, devido ao fato de termos sentido algumas dificuldades, na quantificação de algumas variáveis. Um exemplo prático deu-se ao nível dos *feedbacks* pedagógicos utilizados pelo professor. O instrumento inicial era redutor no que diz respeito à identificação de uma intencionalidade pedagógica no fornecimento de *feedback*. Como tal, em vez de apenas nos centrarmos na identificação da tipologia do *feedback*, recorremos ao registo do número de vezes em que o mesmo era utilizado com alguma intencionalidade pedagógica. Ao nível dos aspetos de segurança, tínhamos no instrumento inicial, um critério de observação relacionado com o ensino prático por parte do professor, das regras básicas de segurança e de ajuda. As ajudas apenas foram introduzidas no 3º Período, na lecionação dos conteúdos inerentes à Ginástica de Solo e de Aparelhos. Como tal, decidimos eliminar este critério do instrumento de observação, no 1º e 2º Período Letivo.

Embora o nosso instrumento tivesse permitido melhorar as nossas intervenções enquanto professores estagiários, teve por lacuna, o fato de se ter centrado fundamentalmente na ação do professor. Sendo que o processo pedagógico, não depende apenas do docente, e quando se pretende ter o aluno no centro de todo o processo, devíamos ter adequadamente melhorado o nosso instrumento de observação, de forma a conseguir perceber a evolução dos alunos ao longo do processo. Segundo Reis (2011), as aulas observadas informalmente não se constituem como observações inúteis por

proporcionarem informações relevantes para o processo, e como tal, desta forma tivemos em conta, os comportamentos evidenciados pelos alunos. No entanto, devíamos ter incluído no nosso instrumento, um sistema que permitisse ver se os comportamentos que queríamos solicitar estavam efetivamente a ser solicitados.

No final do ano letivo, podemos ver que a grande maioria dos alunos transformaram-se enquanto indivíduos, pois uma turma que a partida era conotada como problemática, devido aos comportamentos evidenciados e aos baixos níveis de aproveitamento escolar, tornou-se numa turma mais responsável e mais consciente para a importância que a vida escolar assume na preparação para a vida em sociedade. Para este fato, em muito contribuiu o processo de observação às aulas (quer de uma forma formal, quer de uma forma informal), que nos permitiu ajustar o nosso comportamento enquanto docentes, às necessidades de aprendizagem dos alunos.

5. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

O decreto-lei nº286/89 de 28 de agosto é perentório ao referir “*que para além das atividades curriculares, os estabelecimentos de ensino deverão organizar atividades de complemento curricular, de caráter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos*”. Neste mesmo decreto, consubstancia-se a necessidade da existência de relações permanentes entre os intervenientes da comunidade escolar. Como tal, procurámos desenvolver uma atividade global que promovesse a interação entre alunos, pessoal docente e pessoal não docente da EBSGZ.

5.1. Planeamento

Todo o planeamento desta atividade teve por base os princípios orientadores do PEE (2010-2014) da EBSGZ. Uma das lacunas apresentadas à escola, no referido documento deveu-se à pouca participação do pessoal docente e não docente nos eventos realizados dentro e fora do recinto escolar. Porém, este documento assume como função do pessoal docente, o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Um dos problemas apontados aos alunos da escola pelo PEE (2010-2014) foram as constantes faltas de respeito para funcionários e professores, juntamente com a existência de comportamentos de violência entre alunos.

O Núcleo de Futebol de Rua, criado no ano letivo anterior, numa parceria envolvendo o NE e a Associação de Futebol da Madeira (AFM), teve uma adesão em massa por parte dos alunos da escola, sendo na sua maioria, alunos com graves problemas familiares, elevado insucesso escolar e tendência para comportamentos inadequados à vida em sociedade. Segundo Sousa (2012), os objetivos da criação deste Núcleo, ultrapassaram o âmbito restrito da promoção da modalidade (essencial na participação da AFM). Este Núcleo constituiu-se como um espaço de prática deliberada que promoveu o prazer pela prática desportiva, com base no respeito pelas regras e valores sociais.

Fonseca & Garganta (2006) apresentam o prazer inerente às atividades de futebol de rua, como um fator dominante para a aprendizagem dos jovens, devido ao fato de contribuir para o estabelecimento de um vínculo com a prática. Em complementaridade, Wein (2005) cit. Fonseca & Garganta (2006) aponta para a existência de um ambiente hostil para o desenvolvimento da criatividade nos jovens. Tanto o contexto escolar,

como o contexto familiar apresentam um clima de orientação exagerada, com a existência de normas rígidas, inibindo a aquisição de competências relacionadas com o espírito de iniciativa, a independência e a originalidade.

Clement & Dukes (2013) cit. Marinho, Jones e Matos (2013) apresentam o futebol como uma atividade desportiva de referência na transmissão de valores sociais (cooperação, cumprimento de objetivos comuns e a socialização), na promoção da prática de atividade física regular e na promoção de estilos de vida saudáveis. Este fator foi preponderante na escolha da temática da atividade, tendo em linha de conta que o futebol constitui-se como a modalidade de referência na escola.

Para além do mais, no ano letivo anterior, foi organizado na EBSGZ, pelos antigos estagiários, um evento denominado de FUTZARCO 2012, que revelou-se um enorme êxito entre a comunidade escolar, chegando a envolver 200 participantes. Após o desafio lançado pelo Presidente do Conselho Executivo da escola, para o NE continuar a dinamizar o projeto referente ao Núcleo de Futebol de Rua e pelos constantes apelos dos alunos e funcionários da escola, para a realização da atividade, decidimos organizar o FUTZARCO 2013, tendo em conta os aspetos positivos e negativos, do evento do ano letivo anterior.

Tendo por base, os pressupostos acima referidos, com a organização da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar objetivámos: (1) a promoção da interação entre os vários agentes da comunidade educativa; (2) o incremento de hábitos de estilos de vida saudáveis, através da consciencialização para a prática de atividade física; (3) a promoção do Núcleo de Futebol de Rua na comunidade escolar; (4) o envolvimento duma turma na organização da atividade, dotando-os de competências organizativas; (5) o reforço das relações de cooperação da escola com os agentes do fenómeno desportivo regional.

No que se refere ao planeamento da data do evento, achámos conveniente a sua inclusão na Semana do Desporto. Este conjunto de multiactividades desportivas é todos os anos, dinamizado pelo Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ. Neste âmbito, fomos abordados pelo professor responsável por uma turma do Curso Tecnológico de Gestão de Desporto, no sentido dos alunos terem um papel ativo e colaborativo na organização desta AICE. Como tal, organizamos reuniões semanais, em que funcionámos como orientadores do debate e reflexão com esses alunos, com vista à escolha das estratégias

mais adequadas a utilizar na organização do evento. Posteriormente, realizámos a divisão de tarefas por entre os alunos envolvidos potenciando a aquisição de competências relacionadas com a organização de eventos desta magnitude.

A avaliação do evento do ano transato constituiu uma preocupação prioritária, na ordem de trabalhos do NE com este conjunto de alunos. Com a informação recolhida, identificamos os pontos fortes e as lacunas encontradas no FUTZARCO 2012, e com isto, definimos as estratégias a utilizar de forma a conceber o evento.

Em termos das atividades incluídas no evento do ano letivo anterior, decidimos manter o *Freestyle Challenge* (apresentação de habilidades com bola), o *Skills Challenge* (Circuito de habilidades técnicas) e o Torneio 5x5 (jogo formal), por terem suscitado grande adesão por parte dos alunos. No entanto, decidimos acrescentar ao programa de atividades, o *GZ Workout Session* (apresentação de várias atividades no âmbito da Prescrição do Exercício), por ter características que podiam promover um maior interesse à participação do pessoal docente e não docente da escola, em conjunto com os alunos.

Uma das lacunas apresentadas pelos alunos envolvidos na organização, ao evento do ano letivo anterior, foi o fato do júri da competição referente ao *Freestyle Challenge* ter sido constituído apenas por membros do Clube Desportivo Nacional Futebol, SAD, quando a EBSGZ, possui uma parceria privilegiada com o Marítimo da Madeira Futebol, SAD. Tendo em conta este aspeto, um grupo de alunos ficou responsável por encetar contatos através do envio de *e-mails* para os respetivos Departamentos de *Marketing* destas organizações desportivas, com o intuito de 2 jogadores de cada clube se constituírem como o júri do *Freestyle Challenge* para o FUTZARCO 2013. Esta estratégia de planeamento teve por intencionalidade o aumento da visibilidade do evento, para os membros da comunidade escolar e para o contexto exterior ao meio escolar. Simultaneamente, o fato destas instituições se constituírem como referências do panorama desportivo regional, podia potenciar uma maior adesão à participação no referido evento. Noutro âmbito, pretendemos que houvesse um reforço das relações institucionais entre a EBSGZ e as respetivas organizações desportivas. Em relação ao evento do ano letivo anterior, alteramos o número de vezes (de 1 para 2) em que os participantes teriam a oportunidade de mostrar as suas habilidades perante o júri. Este fato deveu-se as solicitações dos alunos colaborantes com a organização, ao assumiram as suas opiniões, após terem vivenciado as atividades no FUTZARCO 2012.

Demonstrando alguma perspicácia face as parcerias possíveis, os alunos identificaram a Empresa de Cervejas da Madeira, como um patrocinador comum as duas organizações desportivas, e efetuámos uma reunião preliminar (com a presença de um aluno) com responsáveis da Secção de *Marketing* da referida empresa, de forma a inquirir a possibilidade de patrocínio. Como tal, conseguimos o fornecimento de águas de forma gratuita para todos os participantes no evento e promovemos o nome deste produto, através da colocação de lonas publicitárias

Em relação ao *Skills Challenge*, decidimos acrescentar uma nova estação denominada de “O Goleador” face a oportunidade de parceria com a empresa “*Enjoy Football*”, a quem solicitamos um radar eletrónico que permitia quantificar a velocidade do remate efetuado.

Para o Torneio 5x5, alteramos o quadro competitivo em relação ao FUTZARCO 2012, optando por numa primeira fase, utilizar um sistema constituído por grupos, sendo que numa fase posterior, teria lugar os jogos a eliminar, até se apurar um vencedor de entre 4 Mini-Torneios: 2ºCiclo, 3ºCiclo, Secundário e Comunidade Educativa e Femininos. Este fato deveu-se às reflexões da participação dos alunos que colaboravam com a organização, nos Torneios do FUTZARCO 2012. Neste sentido, tendo a competição do ano passado, ter sido regida por um sistema competitivo a eliminar, tivemos em conta a possibilidade das equipas que perdessem na ronda inaugural do torneio, não poderem realizar mais nenhum jogo, ao longo da competição.

Ainda relativamente ao torneio foi sugerido pelos alunos envolvidos na organização a solicitação de árbitros filiados na AFM, à referida instituição com o intuito de aumentar a credibilidade do torneio. Como tal, os alunos contataram um árbitro (aluno da EBSGZ) que ficou encarregue de orientar este processo, junto da AFM.

No que diz respeito aos prémios a atribuir, contatamos a Pereira’s Desporto (com a presença de um aluno, no local) de forma a estabelecer uma parceria que possibilitasse a aquisição de medalhas para os vencedores dos torneios, por um custo mais reduzido. Em simultâneo oferecíamos a possibilidade de promover o nome deste estabelecimento comercial, através da colocação de lonas publicitárias no evento.

No âmbito do *GZ Workout Session*, averiguámos junto do *Holmes Place*, a possibilidade de se realizarem aulas de grupo, que permitissem a correção da postura

corporal e a libertação do *stress* acumulado do trabalho. Tendo esta atividade, um papel preponderante na participação do pessoal docente e não docente na AICE, tivemos por intencionalidade a apresentação de várias possibilidades de aquisição de hábitos de estilos de vida saudáveis através de várias atividades relacionadas com a Prescrição do Exercício. A parceria estabelecida com o ginásio apresentou como mais-valia a possibilidade do *Holmes Place* realizar inscrições dos alunos e do pessoal docente e não docente. O ginásio ofereceu a possibilidade de serem realizadas avaliações da composição corporal, de forma gratuita para os participantes no evento.

Após assegurarmos as parcerias necessárias à realização das atividades, procedemos à divulgação do evento, junto da comunidade escolar. Como tal, definimos a distribuição de grupos de trabalho (em conjunto com os alunos cooperantes), para divulgar as atividades a realizar, possibilitando em simultâneo, a demonstração de algumas situações práticas a vivenciar no dia do evento e a inscrição nas atividades, durante os intervalos letivos.

O contato direto foi privilegiado na divulgação destas atividades, junto do pessoal docente e não docente. No entanto, um aluno ficou responsável por recolher inscrições no bar dos professores e nas instalações da escola. Neste sentido responsabilizamo-nos por sensibilizar o Chefe do Pessoal Docente e o Chefe do Pessoal Não Docente, para a importância da participação destes intervenientes na atividade. Em conjunto, tentamos arranjar estratégias que não prejudicassem o normal funcionamento do serviço escolar, e que de certa forma, ajudassem a aumentar a adesão à participação nas atividades.

No final do período de inscrições tivemos 237 inscritos nos eventos relacionados com o FUTZARCO 2013 e 109 inscritos no *GZ Workout Session*. No entanto, sendo que alguns dos participantes inscreveram-se em ambas as atividades, obtivemos um total de cerca de 300 participantes na AICE, sendo que desse total, reunimos inscrições de 20 indivíduos associados ao pessoal docente e não docente da escola.

5.2. Realização

No planeamento prevemos a realização dos eventos relacionados com o FUTZARCO 2013, nos campos polidesportivos da EBSGZ e o *GZ Workout Session* no Pavilhão da escola. No entanto, no dia do evento, as condições meteorológicas não permitiram a ocorrência do FUTZARCO 2013, nos espaços exteriores. Como tal, o NE teve por

estratégia, a transferência das atividades para o pavilhão da EBSGZ. Porém, tivemos que adiar o torneio 5x5 para uma data a definir no decorrer do ano letivo, por não haver condições logísticas suficientes para a realização dos jogos.

Os professores da EBSGZ mobilizaram as suas turmas para o pavilhão de forma a assistirem às atividades. Este fato permitiu uma grande afluência, enchendo em grande parte, esta infraestrutura desportiva.

Os alunos cooperantes na organização da atividade tiveram por função, a montagem da logística necessária para o FUTZARCO 2013. Por outro lado, o NE teve por função, a receção às comitivas do Clube Desportivo Nacional, Futebol SAD e do Marítimo da Madeira e a respetiva explicação da dinâmica do evento aos 4 membros pertencentes ao júri do *Freestyle Challenge*.

Os participantes nesta atividade tiveram a oportunidade de demonstrar a sua criatividade e habilidade com bola, em duas sessões de 90 segundos. Ao longo da atividade tentamos criar uma dinâmica assente na proximidade entre o júri e a comunidade educativa. No seu término, os clubes prontificaram-se a conviver com todos os presentes no pavilhão da EBSGZ, distribuindo autógrafos, bilhetes para jogos e material alusivo à promoção destas instituições desportivas.

Ao nível do *Skills Challenge*, distribuímos os alunos que colaboraram na organização por 5 estações: o Driblador (realizar um percurso com bola, no menor tempo possível), o Malabarista (dar o maior número de toques com o pé, sem a bola entrar em contato com o solo), o Cabeceador (dar o maior número de toques com a cabeça, sem a bola entrar em contato com o solo), o Certeiro (acertar em alvos com pontuação, distribuídos por uma baliza) e o Goleador (rematar a bola com a maior velocidade possível). Por cada estação, estiveram responsáveis dois alunos, em que um teve o papel de explicar e demonstrar a tarefa, ficando o outro responsável pelo controlo e anotação dos resultados obtidos. Para o controlo geral, do sistema rotativo por estações implementado, houve a necessidade de que um dos estagiários assumisse o papel de coordenador geral desta atividade, controlando as rotações e reunindo os resultados obtidos, que posteriormente foram entregues ao outro estagiário, que ficou responsável pelo apuramento das classificações através da introdução dos resultados no sistema informático.

Por fim, no que se refere ao *GZ Workout Session*, o NE teve por função a receção aos membros do *Holmes Place* e a respetiva montagem da logística necessária para a realização dos testes de avaliação de composição corporal. Noutra vertente, tivemos a preocupação de reunir o Pessoal Docente e Não Docente que se assumiram como participantes no evento, de forma a integra-los e a promover a interação com o instrutor e com os restantes participantes. O instrutor orientou duas aulas, sendo uma delas de *Body Balance* e a outra de *Body Combat*, com a duração total de uma hora.

Após o término da atividade, o NE distribuiu os diplomas referentes à colaboração na organização da AICE, aos alunos da turma do Curso de Gestão do Desporto envolvidos na conceção, promoção e operacionalização do evento.

5.3. Controlo e Avaliação

O número total de inscrições na AICE (300 participantes) foi sem dúvida elucidativo do impacto que a atividade teve no seio da comunidade escolar. Sendo assumido pelo PEE (2010-2014), que existe uma forte resistência à participação do Pessoal Docente e Não Docente da EBSGZ em eventos desta magnitude, ao obtermos um total de 20 indivíduos participantes, com estas características, atingimos o objetivo de promover a interação entre os diversos elementos da comunidade escolar.

A inclusão de toda a comunidade escolar em atividades que apelam a hábitos de estilo de vida saudáveis foi também um objetivo conseguido, na medida em que tanto o FUTZARCO 2013, como o *GZ Workout Session* permitiram a realização de atividade física, de acordo com as suas características. Porém, poucos indivíduos submeteram-se à avaliação da composição corporal, o que nos levou a pensar que a informação acerca deste tópico podia ter sido explorada de uma forma mais incisiva na fase de pré-atividade.

O Núcleo de Futebol de Rua saiu claramente reforçado desta atividade, na medida em que as competições realizadas deram um enfoque à prática deliberada da modalidade em causa. Um fato curioso, foi a maior adesão ao Núcleo de Futebol de Rua, nas semanas após a atividade. Na tentativa de resolver a questão do adiamento do torneio 5x5, o NE entrou em contato com o Conselho Executivo, que por sua vez deliberou o cancelamento desta competição, devido ao fato de no 3º Período do ano letivo, os alunos terem de se preparar para os Exames Nacionais.

A envolvimento de alunos de uma turma do Curso de Gestão do Desporto na organização desta atividade foi uma das notas mais marcantes do FUTZARCO 2013. Neste sentido, os alunos puderam experienciar uma perspetiva de produção, em detrimento do simples consumo do evento. Com a participação efetiva nas dinâmicas que envolveram a organização desta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir competências no âmbito da organização de eventos, estando agora mais preparados para a organização de atividades futuras.

Por último, o estabelecimento de parcerias foi uma estratégia que se revelou adequada, na minimização dos custos da atividade. No entanto, a participação do Marítimo da Madeira Futebol, SAD e do Clube Desportivo Nacional, Futebol SAD, foi claramente uma mais-valia no reforço da relação entre a escola e estas organizações desportivas. Para além do mais, este fator constituiu enorme importância na promoção e divulgação do nome da escola e do NE, nos meios de comunicação social, reforçando o valor do FUTZARCO como uma atividade de renome, junto da comunidade escolar.

6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

A tipologia destas atividades permitiu ao NE, a exploração de temáticas relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem. Como tal, pretendemos promover um espaço de estudo e reflexão sobre os temas apresentados, para que o conhecimento compartilhado pudesse ser utilizado pelos docentes, na gestão da intervenção pedagógica.

Os JDC constituíram a temática global, quer da Ação de Natureza Científico Pedagógica Individual (intitulada de “A abordagem dos JDC em contexto escolar”), quer da Ação da Natureza Científico Pedagógica Coletiva (denominada de “A avaliação nos JDC: Um instrumento de gestão no processo de ensino/aprendizagem”).

Como já vimos anteriormente, a avaliação pressupõe o controlo do processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, as ações tiveram um tronco comum, correspondente à apresentação de uma linha de atuação pedagógica para a abordagem dos JDC na EF Escolar.

No entanto, não pretendemos apresentar e fornecer um conjunto de “receitas” a utilizar. O objetivo passou por possibilitar o debate e reflexão do conhecimento apresentado, para que os docentes se consciencializassem que os JDC deverão possuir uma metodologia de ensino própria para a sua abordagem. Segundo Tavares (1996) (p.21), *“os JDC são caracterizados como desportos onde as ações de jogo possuem uma natureza complexa, determinando sempre alguma imprevisibilidade, e onde as situações devem ser entendidas como uma unidade de ação.”* Tendo por base esta afirmação para a constatação dos problemas decorrentes dos JDC, o propósito destas atividades centraram-se na formação de indivíduos que consigam: (1) identificar as problemáticas que constituem o jogo; (2) atuar nas variáveis correspondentes; (3) controlar as estratégias utilizadas.

As nossas experiências pedagógicas na PL assumiram um papel determinante para a constituição da base para o debate e reflexão sobre esta temática. Pretendemos ter vivências em contexto de aula, que nos ajudassem a reforçar as nossas crenças e convicções, em conjunto com o conhecimento científico previamente analisado.

6.1. Individual

6.1.1. Planeamento

A Ação de Natureza Científico-Pedagógica Individual teve como pressuposto a organização de uma atividade com expressão ao nível do grupo de EF da EBSGZ. Para além do referido, foi solicitado aos estagiários, a elaboração de um artigo científico e a apresentação do Poster correspondente, no Seminário Internacional Desporto e Ciência 2013, organizado pelo Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira.

Tendo como público-alvo, o Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ, decidimos no início do ano letivo, em conjunto com o Orientador Pedagógico, realizar uma reunião com os docentes, de forma a apresentar as linhas programáticas do EP e realçar a importância da sua participação na Ação Individual a organizar pelo NE. Neste sentido, os estagiários questionaram os restantes docentes, acerca da disponibilidade de data e horário para a realização desta Ação. Como tal, foi escolhido o dia 16 de Janeiro do ano corrente, e as 16h30, como data e hora para a ocorrência desta atividade.

Nesta fase inicial foi elaborado um questionário, com o intuito de inquirir os docentes do Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ sobre o grau de pertinência das temáticas apresentadas pelo NE e sobre a sua disponibilidade para participar na Ação. A atribuição da temática relativa “A abordagem dos JDC em contexto escolar” teve por base, os dados resultantes da aplicação do questionário acima referido.

A existência de docentes pertencentes ao Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ, com experiências profissionais ao nível dos JDC, no contexto federado, foi um aspeto a ter em conta pelo NE. Neste sentido, contactamos alguns dos docentes, de forma a participarem na Ação, enquanto preletores, de forma a partilharem o conhecimento advindo das vivências experienciadas. No entanto, a maior intencionalidade da aplicação desta estratégia foi o aproveitamento das relações existentes entre os vários membros do Grupo Disciplinar de EF da EBSGZ, de forma a promover a participação na Ação.

No que diz respeito à promoção da Ação foram elaborados cartazes de divulgação do evento, de forma a afixa-los na sala destinada ao Grupo Disciplinar de EF. Este cartaz foi posteriormente enviado através de correio eletrónico para todos os professores de EF da EBSGZ. No entanto, as boas relações existentes entre o NE e os docentes de EF

permitiram uma divulgação de forma mais direta, assente na comunicação diária entre os intervenientes. Por último, foi afixado uma nota informativa que explicitou os conteúdos a desenvolver na Ação e possibilitou a confirmação da participação.

No que se refere à temática desenvolvida, Garganta & Gréhaigne (1999) apontam os JDC como jogos situacionais de oposição, ricos em situações de grande imprevisibilidade de incerteza e imprevisibilidade dos acontecimentos, com existência de interações constantes de cooperação-oposição entre os intervenientes. No decurso dos jogos, os jogadores são confrontados com problemas de elevada complexidade para cuja resolução não existem respostas únicas ou predefinidas. A resposta do indivíduo ocorre em função da tarefa a realizar, do envolvimento e das características pessoais.

Neste sentido, o ensino dos JDC deve atender a esta caracterização, para que se solicite aos indivíduos, a tomada de decisão em contextos de elevada incerteza. Garganta e Gréhaigne (1999) entendem o “*jogar bem*” como a capacidade de escolher as ações certas nos momentos certos. Para Garganta (2006), o domínio do plano tático-estratégico é um dos fatores fundamentais de sucesso no jogo.

No entanto, a abordagem pedagógica dos JDC em contexto escolar têm sido afetada pela constante insistência nos métodos tradicionais, onde os conteúdos são abordados de forma isolada, procurando desenvolver um gesto técnico específico. Segundo Garganta (1995), o desconhecimento de novos modelos de ensino mais ecológicos, que apontam o aluno, como o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem, assim como um maior conhecimento das metodologias utilizadas nos desportos individuais (métodos mais tradicionais), poderão explicar a maior utilização do modelo analítico.

As incongruências entre a tipologia dos problemas presentes nos JDC e as respostas apresentadas pelos modelos tradicionais têm levantado o debate e discussão entre investigadores, que apontam a necessidade de utilizar modelos conceptuais de abordagem, com base nos princípios ativos que caracterizam os JDC.

Todos os problemas acima referidos justificaram a necessidade do estagiário em promover o debate e partilha de ideias sobre a temática de fundo da Ação. Neste sentido, esta atividade teve por objetivos: (1) caracterizar os Desportos Coletivos de acordo com o Modelo Taxonómico das Atividades Desportivas apresentado por Almada et al., (2008), (2) apresentar as problemáticas inerentes aos JDC, (3) traçar uma linha de

atuação para o processo didático-metodológico na abordagem dos JDC e (4) apresentar exercícios concretos para a resolução dos problemas decorrentes dos JDC.

6.1.2. Metodologia

A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática a abordar levou a uma extensa revisão da literatura. No entanto, todo o pressuposto do trabalho realizado, teve por base, uma linha de atuação apresentada por Almada et al., (2008) assente em 6 etapas: (1) perceber o fenómeno, (2) saber como atuar no fenómeno, (3) definir os meios disponíveis, (4) montar estratégias de atuação, (5) desenvolver as estratégias consideradas mais adequadas, (6) controlar a evolução da aplicação dessas estratégias.

O primeiro passo da aplicação desta metodologia passou por perceber o fenómeno em causa. Como tal, para atuar com o objetivo de solicitar comportamentos nos alunos, é necessária a sistematização das atividades desportivas, num modelo próprio, de acordo com as variáveis que estão em jogo. Almada et al., (2008) caracterizam os Desportos Coletivos como um grupo taxonómico das atividades desportivas, onde as principais variáveis em jogo são a função que o indivíduo desempenha no jogo e o domínio das dinâmicas de grupo. Os autores apresentam $t \geq t'$ como a fórmula simplificada deste grupo taxonómico, sendo t , o tempo de ação ofensiva e t' , o tempo de ação defensiva.

Bayer (1994) aponta para a existência de semelhanças estruturais nos JDC, como a existência de cooperação, oposição, objeto de jogo, terreno de jogo estandardizado e um alvo. O mesmo autor identifica princípios operacionais semelhantes para todos os JDC, assentes na relação de diálogo e oposição entre ataque e defesa. Assim sendo, ao processo de conservação da bola, progressão e finalização no alvo, estão associados respetivamente o processo de recuperação da bola, o impedir da progressão, e a proteção do alvo.

Após a compreensão do fenómeno a atuar, tornou-se possível saber como intervir. Neste sentido, Almada et al. (2008) referem que a ação do professor deverá ter por base a apresentação de contextos que solicitem comportamentos que levem os alunos a dominar dinâmicas de grupo e a perceber a função inerente ao jogo. Garganta (1998) afirma que é importante num processo didático-metodológico que os professores, enquanto gestores do processo de ensino-aprendizagem, apresentem situações em que os alunos possam compreender o jogo e sobretudo em que explorem os denominadores

comuns aos JDC, como a Ocupação do Espaço, a Progressão no Terreno de Jogo, as Ações de Cooperação e o Domínio do Objeto de Jogo.

A etapa relativa a definição dos meios disponíveis foi essencial no conhecimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Para esta avaliação inicial, sugerimos as variáveis identificadas no Quadro 6, referentes a identificação do nível de jogo dos alunos. (Garganta, 1995)

A escolha dos materiais não poderá estar dissociada dos objetivos a atingir. O mesmo se pode afirmar em relação aos locais disponíveis para prática, sendo que o professor deverá ter a preocupação de adaptar os recursos espaciais, de forma a solicitar os comportamentos desejados. Sendo o gestor do processo de ensino/aprendizagem, o professor deverá ter em conta a sua capacidade de comunicação, o conhecimento das matérias de ensino, o domínio do processo didático-metodológico nos JDC e a motivação para lecionação, de forma a montar as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento do aluno.

Os modelos de ensino constituem-se como ferramentas essenciais na definição das estratégias a utilizar no processo. Para Marques (1998), um modelo de ensino é composto por um conjunto de teorias e métodos de ensino, que articulam os objetivos, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de ensino a utilizar. Silva (1992) refere-se aos modelos de ensino como o conjunto de estratégias estruturadas que constituem o processo, tendo por base as teorias educativas e formativas, que orientam a intervenção pedagógica.

Segundo Quina (2009), o modelo tradicional tem sido fortemente criticado na abordagem das atividades desportivas onde o imperativo tático assume uma maior importância (JDC). Garganta (1998) refere a valorização da técnica individual, a memorização por repetição do gesto e a perspetiva em que o total é constituído pela soma das partes, como as bases de atuação deste modelo. No entanto, o autor aponta algumas desvantagens na sua utilização, como o adiamento da abordagem do jogo propriamente dito, e a inexistência de processos de tomada de decisão num contexto de jogo.

Dadas as limitações apresentadas aos modelos tradicionais, foram surgindo ao longo dos tempos, modelos de ensino assentes em métodos ativos, em que o aluno dispõe

duma maior autonomia no processo. O Modelo de Ensino para a Compreensão (TGfU) concebido por Bunker & Thorpe (1982) tem por base, situações modificadas do jogo que possibilitam compreender o jogo e tomar decisões (o que fazer, quando fazer e como fazer). Este modelo tem a particularidade de promover a transferibilidade entre os contextos apresentados para as matérias de ensino que constituem os Jogos Desportivos Coletivos. Para os autores, as situações de jogo antecedem a aprendizagem das habilidades técnicas, que posteriormente são ensinadas de uma forma contextualizada.

O Modelo de Matrizes apresentado por Rovegno (1993) caracteriza-se pela introdução de constrangimentos, em situações de jogo reduzido e formal, em que a aprendizagem é realizada através da exploração e autodescoberta, sendo o erro, o meio de aprendizagem do aluno. Garganta (1995) considera o jogo reduzido (quer na dimensão espacial, quer na dimensão relativa ao número de jogadores) um elemento facilitador da aprendizagem, na medida em que proporciona maior frequência de participação e menor complexidade aos alunos.

As estratégias de atuação tiveram por base a utilização dos três modelos acima referidos (Modelo Tradicional, Modelo de Ensino para a Compreensão e Modelo de Matrizes). No entanto, na abordagem dos JDC existem ainda outros modelos como o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1987) e o Modelo de Ensino de Competência nos Jogos de Invasão. (Münsch e Mertens, 1991)

Sendo que as aulas de JDC deverão ter uma perspetiva individualizante, porque a cada aluno se associa diferentes problemas de aprendizagem, o professor deverá utilizar os modelos existentes de acordo com os objetivos definidos para os alunos. Como tal, deverá apresentar situações-problema adequadas as necessidades de aprendizagem, de forma a solicitar os comportamentos pretendidos.

A última etapa desta linha de atuação consistiu no controlo da aplicação das estratégias utilizadas. O controlo ocorre para verificar a eficácia das estratégias adotadas, de acordo com os objetivos delineados. No entanto, não deverá ser encarado como um momento final, mas como ponto de partida para novo processo de aprendizagem. Nesta fase é possível constatar se os comportamentos solicitados na prescrição foram induzidos (automatizados).

6.1.3. Realização

A Ação foi iniciada por uma breve nota introdutória por parte do Presidente do Conselho Executivo da EBSGZ, explicitando a importância da participação dos docentes neste tipo de atividade e reforçando a pertinência da temática a abordar.

Em termos de estrutura, a Ação iniciou-se de uma forma intencional com a intervenção do Prof. Filipe Calado e do Mestre Sílvio Nunes, de forma a se centrar a discussão numa matéria de ensino específica, relativa aos JDC, nomeadamente o Andebol e o Voleibol. Nestas comunicações foram abordadas as problemáticas no ensino de cada modalidade (decorrentes da análise dos objetivos preconizados no PNEF) e as possíveis soluções apresentadas pelos preletores, fruto da sua experiência como professores de EF, mas sobretudo pelo conhecimento profundo das matérias de ensino, adquirido na sua prática profissional, enquanto treinadores de alto rendimento, no desporto federado.

Por sua vez, o estagiário apresentou uma perspetiva de abordagem aos JDC, assente nas 6 etapas referidas na Metodologia, em que as semelhanças entre os princípios ativos que regem os JDC constituíram a base de atuação. Através do recurso a material audiovisual foram apresentadas situações práticas a utilizar, de acordo com o problema identificado. Em qualquer dos exercícios apresentados foi demonstrado aos professores, que podemos utilizar qualquer matéria de ensino inerente aos JDC para resolver os problemas existentes ao nível do domínio do jogo, rentabilizando assim a aprendizagem das várias matérias de ensino.

No final da Ação, houve espaço para um período de debate entre preletores e participantes na atividade, de forma a partilhar o conhecimento e a esclarecer alguns pontos menos perceptíveis na comunicação.

Os docentes tiveram a possibilidade de preencher um pequeno questionário de avaliação da Ação, numa perspetiva de auxiliar o NE a se certificar dos pontos positivos e negativos desta atividade.

6.1.4. Controlo e Avaliação

Os dados relativos à avaliação geral da ação e ao grau de satisfação dos participantes foram muito positivos. Ficou claro a mais-valia deste tipo de iniciativa, já que vários professores pediram a realização de ações desta natureza, com mais frequência,

reconhecendo o enorme contributo que a discussão e o debate trazem à formação dos professores.

No nosso entender, as estratégias implementadas na promoção da Ação foram eficazes, na medida em que obtivemos a percentagem de adesão de 60% dos docentes de EF da EBSGZ (15 participantes de 25 possíveis). O contato direto diário com o Grupo Disciplinar de EF e a introdução de dois membros no painel de preletores foram duas estratégias fundamentais no suscitar de interesse para participação na Ação, por parte dos professores de EF da Escola.

Em alguns dos feedbacks que obtivemos através dos dados recolhidos da avaliação final, tivemos algumas apreciações negativas em relação ao horário escolhido para a realização da atividade. No entanto, foram os próprios professores de Educação Física da escola que escolheram a data e a hora da atividade, em reunião prévia do Grupo Disciplinar. Este aspeto denota uma falta de coerência no que diz respeito a esta crítica e reforça a preocupação no planeamento do NE, em ser os participantes da Ação a decidir o horário de realização.

A ação teve uma duração superior ao previsto no planeamento, tendo para isso contribuído o fato do Presidente do Conselho Executivo da EBSGZ, responsável pela abertura da ação, ter-se atrasado ligeiramente, fruto de outros afazeres na resolução de problemas na escola. Os preletores convidados excederam o tempo de comunicação, pese embora a gestão do mesmo, por parte dos estagiários, de forma a evitar quebras na dinâmica da ação.

Em relação ao conteúdo, e de acordo com os dados, a temática foi considerada muito pertinente, sendo este dado já esperado pelo NE, face às estratégias aplicadas numa fase inicial de planeamento, nomeadamente a aplicação do questionário inicial.

No que diz respeito à comunicação do estagiário, houve uma clara preocupação de seguir uma lógica estrutural na apresentação (perceber o fenómeno, saber como atuar sobre o fenómeno, definir os meios, definir estratégias de atuação, montar as estratégias de atuação mais adequadas e controle da aplicação dessas estratégias), tendo sido claramente perceptível para o público, a importância dos princípios ativos comuns as matérias de ensino relacionadas com os JDC, na definição das estratégias a utilizar. A utilização de situações práticas através do recurso a vídeo foi também muito útil para

uma melhor percepção visual dos conteúdos abordados na comunicação. Contudo, a existência de uma intencionalidade pedagógica em todas as situações apresentadas, promoveu o interesse por parte dos docentes, que viram as ferramentas apresentadas, como um auxílio para a lecionação das aulas que englobam os JDC.

No entanto, parece claro que o experienciar das situações de uma forma prática, podia ter sido uma mais-valia para esta atividade. Esta perspetiva poderia permitir o experienciar dos problemas relativos aos JDC e a criação de estratégias para os superar (embora se tenha tentado elucidar na comunicação realizada).

Este evento permitiu o experienciar e vivenciar de situações inerentes à realização de uma atividade desta magnitude e proporcionou a aquisição de um conjunto de competências organizacionais.

Em suma, os objetivos definidos para a Ação foram atingidos, de tal forma, que os intervenientes solicitaram ao Delegado do Grupo Disciplinar, que se organizasse mensalmente, este tipo de atividades, de forma a debater e a partilhar o conhecimento em relação às várias temáticas envolvendo a EF Escolar. Nesta atividade, dotámos os docentes dum conjunto de instrumentos que podem ser úteis no planeamento e lecionação das aulas da disciplina.

A nível pessoal, a temática desenvolvida nesta Ação permitiu posteriormente a elaboração dum artigo científico para o Seminário Internacional Desporto e Ciência e possibilitou a apresentação de um Poster, que constituiu um elemento fundamental na divulgação do trabalho desenvolvido.

6.2. Coletiva

6.2.1. Planejamento

A Avaliação em EF foi a temática central da Ação de Natureza Científico Pedagógico Coletiva desenvolvida em conjunto por todos os NE. Segundo o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março a avaliação é um processo regulador, orientador e certificador das aprendizagens adquiridas. Como tal, tem por objetivo aferir os “*conhecimentos, competências e capacidades dos alunos*”, bem como verificar até que ponto os objetivos traçados pelo professor estão a ser atingidos.

Nas reuniões preliminares entre os vários NE, foi definida a dinâmica a implementar para a Ação, e as estratégias de promoção e divulgação a utilizar. Um dos primeiros pressupostos a desenvolver, foi a elaboração de um documento de validação da Ação, perante a Secretaria Regional de Educação, para que as horas da atividade fossem creditadas na formação dos docentes. Posteriormente foi criado um sítio eletrónico de forma a conter toda a informação relativa a Ação, possibilitando igualmente a inscrição.

Olhando a avaliação como um processo, achamos pertinente o aproveitamento do trabalho desenvolvido na Ação Individual, e como tal, definimos a “*A Avaliação dos JDC em contexto escolar: Um instrumento do processo de ensino aprendizagem*”, como a temática do módulo referente ao NE em EF da EBSGZ.

Porém, sentimos a necessidade de adicionar ao trabalho realizado na Ação Individual, um conjunto de dados que nos permitissem perceber o tipo de metodologias referentes à avaliação dos JDC, que são praticadas nas escolas.

Desde o primeiro momento que tivemos por intenção, a constituição de um painel de preletores com alguma relevância, no que diz respeito à temática a abordar. Neste sentido, contactamos o Prof. Doutor João Prudente, na medida em que é o docente da Universidade da Madeira, com maior currículo e prestígio na área da investigação sobre os JDC. Este fator foi essencial no convite realizado à Prof. Doutora Isabel Mesquita, com o intuito de ser uma das preletoras do evento. No entanto, a sua deslocação envolvia à partida, custos elevados ao nível da viagem e acomodação. De forma a reduzir os custos inerentes à organização da atividade, foi estabelecida uma parceria com o Hotel *Four Views Bahia*, de forma a disponibilizar de forma gratuita, a acomodação para a preleitora. Noutro âmbito, o NE prontificou-se a criar um programa

para a estadia da preletora, de forma a lhe proporcionar a possibilidade de realizar atividades sociais variadas. Por último, contactamos a Prof. Doutora Catarina Fernando, de forma a ser a moderadora da nossa Ação.

Os dois preletores articularam-se de forma a abordarem tópicos distintos, mas com importância ao nível da formação dos docentes na avaliação dos JDC.

Para Quina (2009), a escolha dos meios de avaliação está dependente daquilo que efetivamente se pretende avaliar. Como tal, os JDC apresentam características distintas das restantes atividades desportivas. Neste sentido, Gallego (2005) aponta a ocorrência de situações inesperadas nos JDC, que solicitam uma constante atitude de perceção e tomada de decisão dos intervenientes. Segundo Soares (2011), a avaliação da performance nos JDC deve ser assente na escolha apropriada perante as soluções possíveis apresentadas pelo contexto, e depende igualmente da velocidade na tomada de decisão. É com base na perspetiva tático-estratégica acima mencionada, que Gallego (2005) considera o método tradicional, como ineficaz na avaliação do nível de domínio de jogo do aluno e na sua capacidade em resolver os problemas inerentes a esse contexto.

Os JDC necessitam de instrumentos e metodologias de avaliação próprias que se direcionem para o controlo do nível de domínio de jogo dos alunos. Para Quina, Camões & Graça (2001), a utilização de instrumentos de observação específicos para análise dos alunos em situação de jogo é uma das tarefas fundamentais para poder-se organizar e fundamentar o processo de ensino/treino. Neste sentido, o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998) foi desenvolvido visando a avaliação do comportamento dos alunos, no que diz respeito à sua compreensão tática do jogo e da capacidade de tomar decisões no decorrer do jogo. A mais-valia deste instrumento consiste na sua transferibilidade à realidade dos diversos desportos coletivos e na possibilidade de avaliação das ações com e sem bola, ofensivas e defensivas.

Com esta ação tivemos por objetivo: (1) a caracterização das metodologias de avaliação nos JDC, praticadas nas Escolas do Concelho do Funchal com Núcleos de Estágio em EF, (2) a operacionalização do processo de avaliação nos JDC, (3) a apresentação e discussão de instrumentos de avaliação aplicáveis aos JDC.

6.2.2. Metodologia

O NE centrou-se em duas vertentes metodológicas, tendo em vista o estudo da temática a desenvolver. Como tal, de forma a operacionalizar a avaliação nos JDC, seguimos a linha de atuação apresentada na Ação Individual (perceber o fenómeno, saber como atuar no fenómeno, definir os meios disponíveis, montar estratégias, desenvolver as estratégias mais adequadas, controlar a evolução da aplicação dessas estratégias), pois a avaliação constitui parte integrante do processo. No entanto, procuramos dar mais ênfase no controlo das estratégias utilizadas e na apresentação de situações práticas, em que conseguíamos identificar se os comportamentos que queríamos solicitar tinham efetivamente sido induzidos.

Noutro âmbito, realizamos um estudo no sentido de caracterizar as metodologias de avaliação nos JDC, praticadas nas Escolas do Concelho do Funchal com Núcleos de Estágio em EF. Neste estudo de natureza transversal, participaram 71 professores (39 masculinos e 32 femininos) de Educação Física (EF), correspondentes a 51% da população de professores que lecionam em escolas com núcleos de estágio em EF no Concelho do Funchal.

Após uma revisão da literatura sobre a temática em estudo, foi construído um questionário (anexo E), que foi posteriormente validado, através da realização dum estudo piloto com 8 professores de EF da população em causa. Este questionário foi composto por 11 questões de resposta fechada que tiveram por objetivo, a caracterização das metodologias utilizadas pelos professores de EF na avaliação dos JDC. Este instrumento teve por objetivo, o inquirir da tipologia das ações mais valorizadas pelos professores na avaliação dos JDC, da forma e organização da avaliação e da utilização de instrumentos de observação específicos na avaliação. O questionário foi entregue a todos os professores de EF nas escolas com núcleos de estágio, e o tempo de preenchimento médio foi de 8 minutos.

De forma a caracterizar as metodologias de avaliação dos JDC, foi utilizada a estatística descritiva. Os dados foram inseridos inicialmente numa folha de cálculo do *Microsoft Office Excel 2007* e transferidos para o *IBM Statistical Package for Social Sciences*, onde se procedeu a análise e tratamento dos dados.

6.2.3. Realização

A Ação iniciou-se com a comunicação dos estagiários. Numa primeira fase apresentamos uma proposta de operacionalização para a avaliação nos JDC, tendo por base, os princípios ativos comuns a este tipo de atividade desportiva. No entanto, em comparação com a Ação Individual, procuramos através do recurso a vídeo, nos centrarmos na apresentação de situações práticas que permitem verificar se os comportamentos que queríamos solicitar (com a aplicação das estratégias) eram induzidos no aluno.

Na segunda fase da comunicação proferida pelo NE, apresentamos os resultados do estudo realizado. Neste sentido foi possível verificar que 85% dos inquiridos valorizaram mais as questões tático-estratégicas na avaliação dos JDC. No entanto, este dado entrou em contraste com a grande percentagem de importância que os docentes atribuíram às situações analíticas para avaliar os JDC (82%). A utilização dos jogos reduzidos, condicionados e formais, assumiu um grau de importância elevado para os inquiridos, no que diz respeito à avaliação dos JDC. No que diz respeito à forma de avaliação, 75% dos inquiridos referiu que utiliza a avaliação específica por modalidade de acordo com os conteúdos enunciados no PNEF. Para os docentes, o nível de proficiência assumiu-se como a variável mais importante na forma de organização dos alunos, na avaliação dos JDC. Um dado preocupante evidenciado pelos resultados do estudo foi o fato de 53% da amostra em causa, não utilizar qualquer tipo de instrumento na avaliação dos JDC.

Na comunicação da Professora Isabel Mesquita, ficou bem claro a importância de adequar às práticas de avaliação nos JDC, aos modelos de ensino utilizados. Numa fase inicial, foi dada alguma relevância a interdependência existente entre a tática e a técnica, face a complexidade existente no jogo. A comunicação teve grande ênfase na apresentação e discussão do Modelo de Educação Desportiva, como a base para o processo de avaliação nos JDC. Por último, foi apresentado o GPAI, como um instrumento de avaliação a utilizar por parte dos docentes.

A comunicação do Professor João Prudente teve por base a operacionalização prática da avaliação dos JDC, no andebol, através da identificação do nível de domínio de jogo, com recurso a meios audiovisuais. Na sua análise, ficou bem claro, a existência de um instrumento de identificação do nível de domínio de jogo (Garganta, 1995), que assenta

na Ocupação de Espaços, Progressão no Terreno, Domínio da Bola e Ações de Cooperação.

No final das comunicações promovemos um espaço de debate entre preletores e participantes da Ação, de forma a discutir e partilhar o conhecimento adquirido nesta atividade.

6.2.4. Controlo e Avaliação

Os objetivos que delineamos para a atividade foram cumpridos na íntegra. No entanto, após reflexão, detetamos algumas lacunas na realização da atividade.

Em termos logísticos, o local da Ação (Anfiteatro da Universidade da Madeira), não foi o mais adequado, por não garantir condições quer ao nível da acústica, quer ao nível da luminosidade. No entanto, face aos recursos financeiros disponíveis, era muito complicado conseguir outro espaço de realização do evento, na medida em que a Sala do Senado da Universidade da Madeira se encontrava ocupada com outra atividade, no mesmo dia da nossa Ação.

No que diz respeito à comunicação dos estagiários, evidenciamos um “nervosismo” inicial na abordagem às temáticas. No entanto, quer ao nível da operacionalização da avaliação nos JDC, quer na apresentação do resultado do estudo, evidenciamos o domínio dos conteúdos a apresentar.

Um dos problemas evidenciados, foi o fato de algumas das preleções terem apresentado vídeos que demoravam muito tempo a carregar e como tal, cortavam a dinâmica das comunicações.

A possibilidade de ter dois especialistas na área dos JDC (Prof. Doutor João Prudente e a Prof. Isabel Mesquita) suscitou o interesse do público presente, na medida em que houve uma grande dinâmica de participação no debate final. Neste sentido, os docentes mostraram-se conscientes da necessidade de ter uma avaliação assente na lógica do jogo e de utilizaram modelos de ensino mais centrados nos alunos, na abordagem dos JDC nas escolas.

Esta atividade permitiu-nos adquirir algumas competências na organização de eventos desta natureza, na medida em que tivemos que planear a atividade tendo em conta os recursos disponíveis. No entanto, a introdução de um conjunto de atividades de caráter

mais social disponibilizada aos preletores do evento, foi claramente uma mais-valia na dinamização de todo o evento.

Contudo, esta atividade diferenciou-se das demais, na medida em que permitiu a apresentação das experiências de estudo/experimentação vivenciadas na PL, que constituiu-se como o “laboratório”, que nos permitiu apresentar aos docentes das escolas da Região Autónoma da Madeira, as situações que diagnosticamos, prescrevemos e controlamos, em relação a abordagem e avaliação dos JDC.

7. Atividades de Integração no Meio

As Atividades de Integração no Meio abrangem as atividades decorrentes no âmbito da Direção de Turma e a Ação de Extensão Curricular. O conhecimento do contexto de atuação tornou-se num aspeto fundamental na montagem das estratégias e metodologias a implementar. A integração num meio que está dependente de uma panóplia de variáveis constituiu-se como essencial na definição da linha de atuação a utilizar, no contexto de turma.

Neste sentido, foi solicitada uma relação de cooperação entre o NE e a Direção de Turma, tendo em vista a obtenção dos objetivos preconizados para este tipo de atividades.

7.1. Caracterização da Turma

A identificação do contexto onde o docente está inserido, através da caracterização da turma assume-se como um elemento estratégico de referência na resolução de problemas decorrentes da PL. Neste sentido, Roldão (1995) aponta o conhecimento prévio dos alunos como um fator fulcral no planeamento da intervenção pedagógica. Para Rosado (1989), uma das tarefas sob a responsabilidade do docente é a de conhecer de forma específica, os seus alunos, no que diz respeito às suas características individuais e ao seu estágio de desenvolvimento, de forma a adequar as suas estratégias de atuação às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O NE encarou o processo de caracterização da turma, como uma mais-valia na rentabilização do processo de ensino/aprendizagem. Os dados obtidos permitiram um conhecimento mais aprofundado dos alunos da turma, que se constituiu como uma variável de extrema importância no planeamento das atividades a desenvolver no âmbito da disciplina de EF.

No entanto, com a elaboração deste documento, pretendemos apresentar e facultar uma “ferramenta” constituída por um conjunto de dados úteis ao Conselho de Turma, na definição e operacionalização do Projeto Curricular de Turma.

7.1.1. Objetivos Gerais

- Recolher dados relativos aos alunos de forma a proporcionar uma intervenção mais eficaz e objetiva no processo de ensino-aprendizagem;

- Identificar possíveis potencialidades e/ou limitações da turma em causa;
- Identificar diferentes necessidades de aprendizagem nos alunos;
- Facultar a todos os professores da turma um documento que promovesse um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos da turma.

7.1.2. Objetivos Específicos

- Traçar um perfil da turma no que diz respeito ao Género, Idade e demais dados biográficos.
- Recolher dados relativos aos dados biográficos e situação profissional dos Encarregados de Educação dos alunos;
- Caraterizar o Agregado Familiar dos alunos da turma;
- Conhecer o percurso e vida escolar dos membros da turma;
- Identificar as perspetivas de formação dos alunos no Ensino Superior
- Identificar os níveis de utilização de tecnologias de informação e comunicação, nos alunos;
- Conhecer os hábitos de saúde e de alimentação da turma;
- Identificar as formas de ocupação dos tempos livres e hábitos de atividade física dos alunos;
- Conhecer os focos de interesse dos alunos, na disciplina de Educação Física;
- Identificar os níveis de aptidão física da turma.

7.1.3. Metodologia

Para a elaboração da caraterização da turma foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: (1) um questionário adaptado pelo NE, do documento original concebido pela EBSGZ, para aplicação dos diretores de turma (Anexo F e G), (2) a aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* (*The Cooper Institute for Aerobic Research*, 2009).

A escolha da utilização do questionário como instrumento de recolha de dados teve por base, os baixos custos inerentes à sua aplicação e a facilidade na análise e tratamento dos dados.

O questionário aplicado circunscreveu as seguintes variáveis: (1) Dados biográficos dos alunos, (2) Dados biográficos e situação profissional de pais/encarregados de educação, (3) Agregado Familiar dos alunos, (4) Percurso escolar dos alunos, (5) Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, (6) Hábitos de Saúde e Alimentação, (7) Vida Escolar, (8) Formas de Ocupação dos tempos livres, (9) Perspetivas de Formação Superior, (10) Interesses relativos à disciplina de EF.

Este questionário foi maioritariamente constituído por questões fechadas de forma a facilitar a resposta dos alunos. No entanto, foram também incluídas algumas questões abertas, de forma a recolher uma informação mais específica em algumas variáveis. Estas questões foram posteriormente categorizadas, de forma a facilitar o tratamento dos dados obtidos.

Ao nível da aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* (*The Cooper Institute for Aerobic Research*, 2009), aferimos a aptidão aeróbica (com a utilização do teste da milha), a composição corporal (cálculo do IMC) e a aptidão muscular dos alunos (teste dos abdominais, teste da extensão do tronco, teste da extensão dos membros superiores e teste do senta e alcança).

Todos os dados recolhidos foram introduzidos numa folha de cálculo do *Microsoft Excel*, com a respetiva construção de gráficos e tabelas, de forma a facilitar a compreensão da informação.

Numa fase posterior, o documento foi apresentado e fornecido ao Conselho de Turma, de forma a fornecer informações úteis na constituição do Projeto Curricular de Turma.

7.1.4. Apresentação dos Resultados

A existência de uma dispersão de idades muito elevada (intervalo etário entre os 11 e 16 anos de idade) foi um dado que levantou alguma preocupação no NE, por indiciar um nível elevado de insucesso escolar entre os alunos da turma.

Um dado que mereceu especial atenção do NE foi o fato de 9 dos 19 (47,3%) Encarregados de Educação serem desempregados.

Uma grande maioria dos alunos (73,7%) referiu que vive com três ou mais pessoas, o que indica a existência de grandes agregados familiares.

A problemática do insucesso escolar aparentou ser uma realidade, nesta turma, na medida em que 8 dos 19 alunos (41,1%) encontrava-se a repetir o 7º ano de escolaridade. Apenas 5 alunos (26,3%) referiram nunca terem ficado retidos no seu percurso escolar.

Nesta turma identificamos um caso de necessidade educativa especial, embora o aluno em causa, já se encontrava sob acompanhamento dos serviços da escola, para este tipo de alunos.

Ao nível da saúde, realçamos o fato de existir um aluno com elevado risco para doenças cardiovasculares e um aluno com epilepsia. Perante, estes dados tornou-se claro a necessidade de acompanhar de forma mais próxima, estes alunos, na lecionação das aulas.

Uma percentagem bastante elevada dos alunos da turma (47,3%) evidenciou a utilização diária do computador.

O trabalho de grupo foi o método de trabalho de preferência dos alunos (52,6%).

A esmagadora maioria dos alunos (73,6%) apontou a licenciatura, como o tipo de formação superior pretendida.

Uma elevada parcela dos alunos (47,4%) elegeram a EF, como a sua disciplina preferencial. Os Desportos Coletivos tiveram um maior grau de preferência em relação aos Desportos Individuais e a Dança. Ao nível da complexidade na aprendizagem, a Ginástica e a Dança foram as matérias de ensino mais apontadas pelos alunos.

No que diz respeito à composição corporal, 7 alunos (36,8%) encontravam-se abaixo da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), de acordo com os valores de referência apresentados pelo *The Cooper Institute for Aerobic Research* (2009). No entanto, mereceu nota de realce a existência de uma aluna com um valor de IMC igual a 29,86 kg/m², indiciando um caso de obesidade.

O nível de aptidão da turma, em relação à aptidão aeróbia foi muito baixo, na medida em que 13 dos 19 alunos (68,4%) tiveram resultados abaixo da ZSAF.

Na aptidão muscular, apenas verificamos dados mais preocupantes no teste de flexões dos membros superiores, com a existência de apenas um aluno na ZSAF.

7.1.5. Discussão

Os dados obtidos evidenciaram a existência de alguns problemas ao nível do contexto familiar dos alunos. As percentagens elevadas de desemprego nos Encarregados de Educação e os elevados agregados familiares, podem constituir um fator determinante na predominância de níveis elevados de insucesso escolar. Neste sentido, Cléopâtre & Perrenoud (2001, p. 30) afirmam que *“a família e a escola são duas instituições condenadas a cooperar”*.

Segundo Martins (2010), os aspetos culturais, o nível socioeconómico e a atitude dos pais estão intimamente relacionados com os níveis de insucesso escolar. A influência que o contexto familiar exerce nos alunos é fulcral no processo de alteração de comportamentos. Como tal, é necessário uma aproximação entre o contexto escolar e o contexto familiar, para que ambos possam proporcionar a resolução dos problemas dos alunos. Neste sentido, é importante que os Encarregados de Educação estejam conscientes da vida escolar dos seus educandos. Por outro lado, no sentido inverso, a escola tem um papel fundamental na preparação dos indivíduos para a vida social, podendo estes, ter um papel ativo na solidificação do contexto familiar. Com base no acima referido, a AEC teve por pressuposto o reforço e solidificação desta relação de troca entre as duas principais fontes de socialização.

A existência de um aluno com necessidades educativas especiais e de dois alunos com problemas de saúde (doença cardiovascular e epilepsia) levaram a necessidade de um ensino mais acompanhado e individualizado, por parte do estagiário.

O domínio das Tecnologias de Inovação e Comunicação (TIC) evidenciada pelos alunos, foi um dado muito importante, na definição de metodologias de trabalho a utilizar para a promoção do sucesso na disciplina de EF. Para Silva (2004), a utilização do computador, da Internet e do vídeo, ultrapassa o âmbito da linguagem verbal. O autor aponta o potencial de rentabilização da comunicação entre o docente e o aluno, como um dos fatores fundamentais na utilização dos meios audiovisuais nas aulas. Noutra âmbito, as novas tecnologias podem promover o espírito crítico, capacidade de pesquisa e capacidade de investigação, face à enorme quantidade de informação

disponível. Foi com base, no acima referido que criamos um grupo para a turma, nas redes sociais que auxiliou a dinamizar a relação entre o professor e os alunos e a globalidade do processo de ensino/aprendizagem.

Os dados obtidos apontam a EF como a disciplina preferencial para os alunos. Este fator constituiu-se como fulcral na utilização da disciplina para causar transformações nos indivíduos e de forma a promover o sucesso escolar. Morouço, Marques & Carvalho (2008) atribui extrema importância à EF no desenvolvimento social dos alunos, na medida em que proporciona o respeito pelo outro, o companheirismo, a igualdade social e a competitividade. De acordo com Martins (2004), a EF assume um papel de destaque no desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes. Neste sentido, a EF apresenta características distintas das demais constituintes curriculares. Como tal, este potencial deve ser aproveitado e utilizado pelos docentes, de forma a formar indivíduos aptos à vida em sociedade.

A atribuição de maior grau de preferência das matérias de ensino englobadas nos Desportos Coletivos definiu este tipo de atividades desportivas, como primordiais no planeamento da atuação ao nível da PL. O facto de os alunos apontarem o Atletismo e a Ginástica como as modalidades em que têm mais dificuldades, nomeadamente devido à perceção da sua fraca aptidão aeróbia e a dificuldade na consecução dos critérios de êxito nos exercícios, é um dado que foi tido em conta na definição do planeamento anual. No entanto, a abordagem destas matérias de ensino assumiu uma enorme importância na solicitação de comportamentos relacionados com a superação individual. Noutra perspetiva, a sua utilização no processo de PL assumiu-se como fundamental no desenvolvimento da coordenação, flexibilidade, velocidade e resistência, e como tal haver benefícios e resultados positivos ao nível da aptidão física.

A grande quantidade de valores fora da ZSAF na avaliação dos níveis de aptidão física, levantaram alguma preocupação. Perante este fato, ficou clara a necessidade de incluir no planeamento anual, o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. Noutra vertente, a alerta para a necessidade da criação e desenvolvimento de hábitos de estilo de vida nos alunos, assumiu-se como uma implicação ao nível da PL e da constante relação de debate e reflexão entre alunos e docentes.

Como podemos verificar, uma grande maioria dos dados retirados da caracterização da turma, foram fundamentais na definição e montagem de estratégias a utilizar, de forma a aumentar os níveis de eficácia pedagógica. Admitimos que outras variáveis poderiam ter sido conferidas de forma a aumentar o nível de conhecimento acerca da turma. No entanto, assumimos o processo de caracterização da turma, como um processo que não teve por fim a elaboração e apresentação dos dados obtidos no início do ano letivo. Na nossa perspetiva, durante o ano letivo, fomos identificando comportamentos diferentes nos alunos. Perante este cenário, fomos conhecendo melhor os indivíduos que constituíram a turma, ajustando as estratégias a utilizar.

7.2. Estudo de Caso

7.2.1. Introdução

No processo de caracterização da turma, nomeadamente na aferição dos níveis de aptidão física dos alunos, saltou-nos à vista, um dado preocupante, com a constatação de valores elevados de composição corporal evidenciados por uma aluna.

De acordo com o que refere Fonseca (2008), a obesidade é um dos maiores problemas que a sociedade enfrenta ao nível da saúde pública. Esta autora apresenta a obesidade como uma doença crónica, multifatorial e multisistémica. Porém, por forma a definir estratégias de atuação é necessário conhecer os fatores que estão na sua génese. Fonseca (2008) aponta os fatores ambientais (hábitos alimentares e níveis de atividade física), os fatores genéticos e perinatais e os fatores associados a patologias endócrinas, como as variáveis de referência na prevalência da obesidade.

Conceição, Maia, Mendonça & Freitas (2013) referem que as crianças e adolescentes da Região Autónoma da Madeira apresentam prevalências totais de sobrepeso de 20,91% no sexo masculino e de 21,47% no sexo feminino. Estes autores indicam ainda a existência de uma prevalência de obesidade de 7,27% para o sexo masculino e de 4,21% no sexo feminino.

Gouveia, Silva, Virella, Silva & Amaral (2007) afirmam que o Sedentarismo é um fator de risco elevado para doenças cardiovasculares, diabetes, hipertensão arterial, osteoporose e para a prevalência de obesidade. Os mesmos autores afirmam ainda que o Sedentarismo está intimamente relacionado com o nível de qualidade de vida, pois a inatividade física, tem um efeito negativo nesta variável.

Fonseca (2008) aponta a modificação de estilos de vida, como uma das causas de encorajamento a uma alimentação hipercalórica e a redução significativa no gasto energético dos adolescentes. A proliferação dos videojogos e da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação tem sido igualmente, um fator de promoção dos comportamentos sedentários nos jovens. Neste sentido, Leite (2012) indica como a principal preocupação dos adolescentes, a busca por uma identidade, por um grupo e pela privacidade.

Neto (2008) indica o comodismo como um traço característico da sociedade do século XXI. Neste sentido, o Homem tem sido conduzido para um estilo de vida sedentário assente em maus hábitos alimentares, afetando o seu nível de qualidade de vida.

Os estudos de Whitaker (1997) cit. Fonseca (2008) revelaram que uma criança cujo um dos pais é obeso, tem maior probabilidade de risco para a obesidade, comprovando que a genética tem uma relação significativa com a prevalência da obesidade em adolescentes.

A realização de atividade física regular é um fator preponderante no combate à obesidade na adolescência. Matos, Simões, Canha & Fonseca (2000) realizaram um estudo que permitiu estabelecer uma associação entre obesidade e um grau de atividade física menor. Segundo a *World Health Organization* (2010) a inatividade física constitui-se como o 4º fator de risco para a mortalidade global. A mesma fonte aponta a atividade física como um fator fulcral no que diz respeito ao balanço energético corporal.

Para a maior parte dos jovens e adolescentes, a EF constitui-se como a única possibilidade de realização de atividade física no seu quotidiano. Como tal, a intervenção do professor, deverá ter em conta, a promoção de hábitos de estilo de vida saudáveis e o incentivo à prática regular de atividade física.

Assumindo a nossa responsabilidade na intervenção e prevenção da prevalência da obesidade, como profissionais da área do Desporto, objetivamos para este estudo de caso: (1) o incremento da prática regular de atividade física, (2) o desenvolvimento dos níveis de aptidão física, (3) a promoção do desenvolvimento pessoal e social da aluna.

7.2.2. Metodologia

Numa fase prévia a aplicação de programas de treino, a aluna submeteu-se a uma avaliação realizada pelo estagiário, nas seguintes variáveis:

- Idade
- Altura
- Peso
- IMC
- Percentagem de Gordura Corporal (Bioimpedância)
- Perímetro da Cintura
- Rácio Cintura/Anca
- Resistência Aeróbia (Teste da Milha)
- Flexibilidade (Sit and Reach)
- Aptidão Muscular (Extensão do Tronco, Flexões de Braços e “Situps”)
- Pressão Arterial (Sistólica e Diastólica)

No que diz respeito às variáveis a avaliar, fez todo o sentido a recolha de dados relativos à Composição Corporal, Resistência Aeróbia e Aptidão Muscular, na medida em que um dos objetivos do estudo passava por desenvolver os níveis de aptidão física. Por outro lado, estes dados já tinham sido aferidos no processo da caracterização da turma.

Segundo Fernandez, Redden, Pietrobelli & Allison (2004), o Rácio Cintura/Anca, foi muito utilizado no passado, para medir a gordura corporal. Porém, nos últimos tempos, parece haver um consenso entre a comunidade científica, em usar o Perímetro da Cintura, como o indicador de medição mais fiável na predição da gordura corporal. Os autores asseguram que o Perímetro da Cintura é mais eficaz na predição de doenças cardiovasculares e de diabetes tipo 2, do que o IMC. Por sua vez, o Perímetro da Cintura é um indicador associado à hipertensão, diabetes, dislipidemia e à síndrome metabólica, embora não consiga distinguir a gordura subcutânea e visceral.

Gus, Moreira, Pimentel, Gleisener, Moraes & Fuchs (1998) indicam uma forte associação entre indivíduos obesos e a prevalência de hipertensão arterial.

Perante os fatos acima referidos, a aluna foi também submetida a avaliação da pressão arterial, conjuntamente com o Perímetro da Cintura. No entanto, de forma a obter mais

dados que pudessem ser úteis na análise ao processo, recolhemos outros indicadores de prevalência da obesidade como o Rácio Cintura/Anca e a Percentagem de gordura corporal (através da Bioimpedância).

O contexto familiar constituiu-se como uma das possíveis variáveis a controlar no combate à obesidade infantil. Perante este facto, uma das preocupações do estagiário foi reunir-se informalmente com o encarregado de educação da aluna, antes do início da aplicação do programa de treino, de forma a explicar os propósitos da implementação das metodologias, reforçando a importância da família no cumprimento dos objetivos preconizados para o estudo de caso.

A existência de hábitos alimentares adequados é um dos principais fatores no combate à obesidade infantil. Neste sentido, o estagiário marcou uma consulta com uma nutricionista, com o intuito de acompanhar a aluna, nas suas necessidades e preferências alimentares, de forma a ser prescrito um plano alimentar adequado. Nesta consulta, teve presença o encarregado de educação da aluna.

As recomendações da WHO (2010) referem que os indivíduos entre os 5 e 17 anos de idade devem ter um aumento gradual na atividade física, no que diz respeito à duração, frequência e intensidade de treino. Neste sentido, estes indivíduos devem se submeter a uma hora diária de atividade física de tipologia moderada ou vigorosa, pelo menos em 3 dias da semana, não descurando a possibilidade de realizar uma atividade física de maior duração, promovendo ganhos adicionais para a saúde.

A maior parte da atividade física realizada deve ser predominantemente aeróbia para estes indivíduos. Porém não é de descurar atividades que potenciem o fortalecimento muscular e ósseo. Como tal, durante as sessões com a aluna, foi sempre realizada uma componente aeróbia, com caminhada ou corrida, seguida de uma componente mais anaeróbia, visando o reforço do sistema musculo-esquelético. Todas as cargas apresentadas tiveram um aumento gradual de duração, frequência e intensidade ao longo da calendarização, de acordo com o princípio da progressão do treino.

Em termos de calendarização, este plano de treino foi decomposto em três grandes etapas, de acordo com os objetivos a atingir pela aluna, distribuído por cinco meses. Em termos de frequência semanal de sessões, a aluna tinha 3 sessões com supervisão do professor estagiário, correspondente aos dias em que a mesma não tivesse aulas de EF.

O primeiro mês (Novembro) foi destinado ao incentivo e motivação para a prática de atividade física regular, já que de forma informal, a aluna referiu não ter por hábito a realização de atividade física, e daí ter havido necessidade de existir uma adaptação progressiva. Os três meses seguintes (Dezembro, Janeiro e Fevereiro) foram destinados à aplicação de cargas, tendo em conta a frequência cardíaca máxima, de repouso e de treino, para definir a duração, frequência e intensidade dos níveis de esforço. O mês de Março foi destinado a manutenção dos hábitos de atividade física adquiridos durante o processo.

No final da aplicação do programa de treino, a aluna foi novamente submetida a avaliação, nas variáveis aferidas previamente. Como tal, pudemos ter uma comparação entre os valores iniciais e valores finais, medindo a eficácia das metodologias utilizadas.

7.2.3. Discussão

Como já vimos anteriormente, a fase de avaliação do processo é essencial na aferição da sua eficácia. No entanto, a reflexão assume-se como uma variável fundamental, não só na verificação da obtenção dos objetivos, mas igualmente na identificação dos aspetos positivos e negativos das metodologias utilizadas.

O primeiro objetivo passava pelo incremento da prática regular da atividade física na aluna. Ao longo do estudo de caso, foi possível verificar a evolução da aluna neste âmbito. Neste sentido, para além dos programas de treino utilizados, foram apresentadas a aluna, outras soluções de realização de atividade física. A inclusão e participação da aluna numa aula de *Body Attack*, no *Madeira Magic Health Club*, é um exemplo claro do referido, na medida em que no término da aula, a aluna revelou o seu contentamento e satisfação por realizar aquele tipo de atividade. Balbinotti, Barbosa, Balbinotti & Saldanha (2011) apresentam a motivação intrínseca relacionada com o prazer e a satisfação pela realização de atividades diferentes, como um dos fatores preponderantes na prática de atividade física por parte dos adolescentes.

Para Fleck (2000), o conceito de atividade física abrange a complexidade do indivíduo em causa, nomeadamente na relação do meio ambiente, com aspetos físicos, psicológicos, níveis de independência e relações sociais. Neste sentido, a utilização de uma colega de turma para participar nas sessões de treino revelou-se como uma estratégia fulcral no aumento dos índices motivacionais da aluna para a realização de

atividade física, já que foi possível verificar um abaixamento da produção nas sessões em que a colega não compareceu.

No término do Estudo de Caso, a aluna referiu ter alterado os seus hábitos de atividade física, na medida em que passou a realizar caminhadas de forma autónoma, com elementos do contexto familiar. A participação da família, como já foi visto anteriormente, é fundamental no combate à obesidade infantil.

Porém, admitimos que estes dados recolhidos de forma informal, deviam ter um suporte científico de base para a discussão. Neste sentido, teria sido interessante a aplicação do Questionário de Baecke, Burema & Frijters (1982), nos momentos de avaliação inicial e final, de forma a aferir quantitativamente os níveis de atividade física da aluna.

O segundo objetivo deste estudo de caso, passava pelo desenvolvimento dos níveis de aptidão física. Os Quadros 8 e 9, abaixo apresentados, indicam os valores recolhidos na avaliação inicial e final do estudo.

Quadro 8 – Avaliação Inicial da Aptidão Física da aluna em estudo (Bateria de Testes Fitnessgram) e respectivos Valores de Referencia

Idade	Altura	Peso	IMC	Milha	Sit and Reach ESQ	Sit and Reach DIR	Extensão do Tronco	Flexões	Abdominais
14	1,59	75,2	29,86	11'39	38,5	40,5	26,0	0	30
			17,5 - 25	8'30 – 11'00	25,5	25,5	23 - 30	8 - 12	18 - 32

Legenda:

	Valor dentro da Zona Saudável de Aptidão Física
	Valor fora da Zona Saudável de Aptidão Física
	Valor de Referência para os 14 anos de idade e sexo feminino

Quadro 9 – Avaliação Final da Aptidão Física da aluna em estudo (Bateria de Testes Fitnessgram) e respectivos Valores de Referencia

Idade	Altura	Peso	IMC	Milha	Sit and Reach ESQ	Sit and Reach DIR	Extensão do Tronco	Flexões	Abdominais
14	1,61	70,1	27,04	9,36	38,5	41,0	30	10	29
			17,5 - 25	8'30 – 11'00	25,5	25,5	23 - 30	8 - 12	18 - 32

Legenda:

	Valor dentro da Zona Saudável de Aptidão Física
	Valor fora da Zona Saudável de Aptidão Física
	Valor de Referência para os 14 anos de idade e sexo feminino

Como é possível verificar na comparação dos dois quadros, a aluna situou-se na ZSAF de todas as variáveis avaliadas, à exceção do IMC. Ao nível da resistência aeróbia (teste da milha) e da aptidão muscular (teste das flexões de braços), a aluna apresentou melhorias muito significativas, que poderá ser explicado pela mudança de comportamento e pelo programa de treino aplicado.

Embora o valor de IMC se situasse fora da ZSAF, podemos verificar que a aluna reduziu o seu peso em 5 kg. Neste sentido, esperávamos que os resultados obtidos apontassem para uma maior redução do peso corporal. No entanto, o Quadro 10 aponta para a melhoria de todas as variáveis de predição de obesidade.

Quadro 10 – Avaliação Inicial e Final das variáveis referentes á obesidade

VARIÁVEL	AV.INICIAL	AV.FINAL
% Gordura	37,7%	32,9%
Perímetro da Cintura	86 cm	82 cm
Perímetro da Anca	109 cm	107 cm
Rácio Cintura/Anca	0,79	0,76

Neste sentido, o controlo dos hábitos alimentares da aluna assumiam uma importância extrema. Como tal, reconhecemos que poderia ter havido um acompanhamento mais próximo e rigoroso, com a existência de consultas mais frequentes com a nutricionista. No entanto, face aos custos envolvidos (tanto do ponto de vista financeiro, como do ponto de vista temporal), não foi possível a adoção desta estratégia.

A tipologia das tarefas foi-se alterando, à medida que se aplicava os programas de treino. Para o efeito, a capacidade de observação e gestão do estagiário, em conjunto com a informação de retorno dada pela aluna revelaram-se como variáveis fundamentais na adaptação das estratégias aos interesses e motivações da aluna. Segundo Almada et al., (2008, p.201), *“a gestão não se faz, de uma forma rígida e pré-determinada, mas introduzindo os dados e os feedbacks que vamos recebendo, numa capacidade de gestor para reagir aos acontecimentos e para se adaptar à situação, para tomar decisões mais finas e ajustadas aos problemas vividos...”*

O último objetivo deste estudo de caso estava relacionado com o desenvolvimento pessoal e social da aluna. Perante as experiências vivenciadas, a aluna teve uma maior consciência dos níveis de responsabilidade e empenho necessários para a consecução de objetivos. Em algumas situações, a desistência do programa chegou a ser uma opção para a aluna. No entanto, o professor enquanto gestor e orientador de todo o processo conseguiu solicitar comportamentos de espírito de iniciativa e de superação perante as dificuldades. Outro aspeto notável foi também a melhoria do rendimento escolar. Embora não possamos atribuir o efeito do programa de treino à melhoria das notas, o facto é que a aluna reduziu drasticamente o número de negativas do 1º para o 2º Período Escolar. Leite (2012) afirma haver uma necessidade de construir mecanismos de combate à inatividade física, para que os adolescentes obtenham uma melhor qualidade de vida, que por sua vez favoreça a saúde e a vida social futura.

Para finalizar, exige-se a reflexão sobre a participação do estagiário, no papel de orientador de todo o processo. Para além de todas as competências adquiridas ao nível da Saúde e Prescrição do Exercício, intimamente relacionadas com a problemática do programa (a obesidade), que vieram em parte, solidificar os conhecimentos previamente adquiridos, o estagiário teve que experienciar situações que lhe exigiu a aptidão para montar e alterar estratégias de forma a resolver os problemas decorrentes do processo. Para além do mais, houve situações que permitiram vivenciar e aprimorar as competências de liderança, nomeadamente na gestão das motivações e interesses da aluna.

Em todo o processo, não se olhou para a aluna, como uma simples “refém” da aplicação de um programa de treino, mas sim como uma unidade biopsicossocial. Neste sentido, o estagiário foi mais do que um simples orientador das metodologias do treino, mas de todo o processo em si, havendo situações em que funcionou como “psicólogo”, “conselheiro”, “motivador” e sobretudo como “educador”.

Admitimos que o processo teve as suas limitações como referido anteriormente, a não quantificação dos níveis de atividade física, a pouca possibilidade de acompanhar o programa nutricional da aluna e alguma desadequação das metodologias de treino. Todas estas limitações metodológicas resultaram de alguma inexperiência na área da problemática em estudo, a qual foi encarada como um desafio para o estagiário. Neste sentido, os problemas decorrentes do estudo solicitaram capacidade de adaptação e

proporcionaram uma transformação não só como técnico de desporto, mas sobretudo como Homem.

7.3. Atividade de Extensão Curricular

7.3.1. Planeamento

A taxa elevada de desemprego apresentada pelos encarregados de educação e a clara tendência para o insucesso escolar constituíram-se como dados de realce na realização da caracterização da turma. Estas premissas serviram de base, para a realização de uma atividade que envolvesse os alunos, os pais e os professores da turma.

Rajado (2012) evidencia alguma preocupação com a taxa de desemprego em Portugal. Em 2010, 11% da população portuguesa não tinha emprego. Para o autor, a fraca qualificação da maior parte destes indivíduos assumiu-se como um dos principais fatores para o crescimento da taxa de desemprego no nosso país. A diminuição da produtividade constituiu-se também como um fator de promoção do desemprego, devido ao fecho de várias empresas.

Com a apresentação destes dados, somos “obrigados” a voltar a nos questionar acerca do tipo de Homem que é necessário formar. A sociedade está em constante evolução, e é necessário educar os alunos, no sentido de serem indivíduos capazes de se adaptarem às solicitações do contexto e de forma a montarem estratégias para resolver problemas. Com a redução de postos de trabalho, os níveis de competitividade, no que diz respeito ao emprego têm tendência a aumentar. Os indivíduos terão que apresentar um conjunto de valências que os distinga dos demais, de forma a aumentar a probabilidade de serem selecionados para o emprego.

Cardona (2010) alerta para a influência que poderá ter um currículo desajustado e desestruturado nos níveis de qualificação dos indivíduos. Neste sentido, o autor aponta a interdisciplinaridade como um fator com importância no sucesso escolar, na medida em que o conhecimento não é apenas setorizado, mas resultante das interações existentes entre as várias disciplinas. Para Cardona (2010), é através destas interações que se vão gerar trocas de dados, métodos e informações, que podem ser relevantes na evolução do conhecimento.

Neste sentido planeamos a realização de duas micro-atividades, tendo em conta os dados acima referidos: o “*Zarco Sem Fronteiras*” (destinado aos alunos e professores da

turma) e a conferência “O contributo da escola no contexto familiar” (destinado a todos os intervenientes do contexto de turma).

No início do ano apresentamos em Conselho de Turma, as atividades do EP a desenvolver, dando clara importância a AEC, por abranger o contexto de turma. Após ouvirmos as sugestões dos professores e conjuntamente com os dados obtidos da caracterização da turma, houve unanimidade no que diz respeito a temática da atividade. Como tal, decidimos criar uma atividade constituída por estações que combinavam tarefas das várias disciplinas curriculares com tarefas relativas à EF. De forma a envolver mais participantes, decidimos criar uma competição entre as turmas dos estagiários, na medida em que grande parte dos professores eram os mesmos. Neste sentido, responsabilizamos os docentes para dinamizarem a estação que abrangesse a disciplina que lecionavam, através da criação de tarefas a realizar por parte dos alunos. De acordo com as tarefas sugeridas pelos professores das turmas, os estagiários conceberam as fichas de registo, a preencher pelos alunos.

No que diz respeito à organização da conferência, contactamos a Unidade de Inserção na Vida Ativa (UNIVA), de forma a termos conhecimento dos encarregados de educação já inscritos neste serviço da EBSGZ, que tem por objetivo, o apoio a pessoas em situação de desemprego. Nesta reunião preliminar foram discutidas as formas de intervenção e participação da UNIVA, na conferência a organizar pelos estagiários. Sendo o desemprego, uma realidade vincada na maioria dos encarregados de educação da turma, pensamos que a apresentação de um serviço da escola, que visa o combate a esta problemática, poderia se constituir como um contributo da escola em relação ao contexto familiar.

Em termos de divulgação, entregamos aos alunos da turma, uma nota informativa a assinar pelos encarregados de educação, com a apresentação das problemáticas e do programa da atividade. Porém, contactamos a diretora de turma, no sentido de autorizar a divulgação através do contato telefónico com os encarregados de educação. Neste sentido, recolhemos os contatos das fichas de turma e procedemos à divulgação.

A assistente social pertencente à UNIVA, envolveu igualmente o departamento da Ação Social Escolar, responsável pelo apoio a muitas famílias abrangidas no contexto escolar, de forma a divulgar e a incentivar a participação na conferência.

Com base nos pressupostos acima referidos, o Projeto Zarco Sem Fronteiras, como o próprio nome indica pretendeu: 1) quebrar as barreiras existentes entre os vários intervenientes do contexto de turma, fornecendo-lhes ferramentas essenciais na promoção do sucesso escolar, 2) apresentar os serviços que a EBSGZ possui no combate ao desemprego e reforçar o papel da EF na formação social do aluno, 3) utilizar a EF como veículo promotor da interdisciplinaridade.

7.3.2. Realização

Na realização da atividade “Zarco Sem Fronteiras”, reunimos um total de 6 professores das turmas, que ficaram responsáveis pelo controlo das respetivas estações. Por sua vez, os estagiários, assumiram a responsabilidade de recolher a informação relativa à pontuação e de controlar as dinâmicas do evento. A dinâmica foi bem conseguida, com os alunos em elevado tempo de empenhamento motor e a evidenciarem um elevado nível motivacional para a consecução das tarefas propostas. Com a divulgação através da nota informativa, tivemos alguns pais a assistir a atividade e aproveitamos para divulgar a conferência “O contributo da escola no contexto familiar”.

Na estação denominada de “O Poliglota”, agrupamos as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa. Nesta estação, os alunos tinham por objetivo, a associação de palavras com igual significado nas várias línguas, após a realização de uma corrida de sacos.

As disciplinas de Físico-Química e Ciências da Natureza foram agrupadas na estação “O Cientista”. Nesta estação, os alunos tinham a oportunidade de realizar lançamentos com uma bola de basquetebol, após salto no trampolim. Por cada lançamento com sucesso, os alunos ganhavam a oportunidade de responder a um questionário com perguntas referentes à matéria de ambas as disciplinas.

Na estação “o Historiador” foram incluídas as disciplinas de História e Geografia. O objetivo da tarefa a realizar prendeu-se com a localização de acontecimentos históricos num mapa, de acordo com os pontos cardeais indicados nas pistas. Esta tarefa foi antecedida por um deslocamento em salto à corda.

As disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica foram englobadas na estação “O Artista”. Os alunos tinham como tarefa, a construção de uma caixa onde

depositariam as peças de um puzzle. Numa fase posterior, os alunos tinham que montar um puzzle envolvendo o logotipo da EBSGZ.

Por último, a Matemática e as TIC constituíram a estação “o Engenhocas”, onde os alunos tinham que acertar com uma bola de andebol em dois alvos colocados na baliza, para posteriormente responderem a questões relacionadas com ambas as disciplinas.

O espírito competitivo e a cooperação intra-turma foram fatores de realce na realização desta atividade, indo de encontro às motivações destes alunos. Os professores mostraram-se colaborantes e ajudaram os alunos nas respetivas estações, a cumprir a tarefa proposta, e foram sem dúvida, um grande contributo na realização da atividade.

Ao nível da realização da conferência “O contributo da escola no contexto familiar”, tivemos uma participação de 25 indivíduos, sendo a grande maioria encarregados de educação dos alunos da turma. No entanto, alguns alunos participaram nesta atividade, proporcionando uma dinâmica interessante.

No que diz respeito as comunicações realizadas, tivemos numa fase inicial, o contributo da Dra. Tânia Freitas (UNIVA) que apresentou aos presentes os objetivos deste serviço. A comunicação foi marcada pelo grau de importância que esta unidade pode ter, nomeadamente no auxílio à procura de emprego, à construção de um currículo e de uma carta de apresentação.

Na segunda comunicação, os estagiários apresentaram o papel que a EF pode ter na formação pessoal e social dos alunos. No entanto, pretendeu-se uma dinâmica de comunicação diferente. Tendo este público, características distintas, procurou-se uma comunicação mais interativa, onde os presentes poderiam abordar o comunicador e levantar questões durante a apresentação, bem como apresentar exemplos práticas dos constantes desafios que o comunicador pretendeu lançar aos participantes.

Com o debate efetuado, ficou bem claro que a EF, é muito mais do que uma disciplina em que se “joga à bola” (conforme referido pelo público presente). Esta disciplina assume-se como um veículo fundamental no desenvolvimento multilateral do aluno.

7.3.3. Controlo e Avaliação

A relação entre a escola e o contexto familiar saiu fortemente reforçada após a realização desta atividade. Os indicadores de anos letivos anteriores puseram à partida, a

tarefa de aproximar os encarregados de educação às atividades da escola, como uma tarefa árdua e complexa para os estagiários. O PEE (2010-2014) aponta a pouca participação dos docentes da escola em atividades extracurriculares, como uma das principais preocupações. No entanto, com a realização desta atividade, conseguimos incluir todos os professores da turma, de uma forma direta (colaboração e participação no dia da atividade) ou de uma forma indireta (construção das tarefas a realizar) no planeamento e operacionalização do Projeto “Zarco Sem Fronteiras”.

Os encarregados de educação presentes na conferência “O contributo da escola no contexto familiar” solicitaram que se voltasse a organizar mais eventos desta natureza. A UNIVA conseguiu um número interessante de inscrições, o que nos deixou extremamente satisfeitos, por termos apresentado aos encarregados de educação, uma possibilidade de procurarem emprego e assim aumentar os seus níveis de qualidade de vida.

Para além do mais, o objetivo de reforçar o papel da EF, como uma disciplina com características que promovem a alteração e aquisição de comportamentos de formação social para os alunos, foi alcançado na medida em que tanto os alunos, como os encarregados de educação ficaram elucidados através da comparação de exemplos práticos de situações que ocorrem nas aulas de EF, com situações da vida profissional. Neste sentido, foi realçada a importância do professor enquanto gestor do processo de ensino/aprendizagem, na definição de uma intencionalidade pedagógica com os comportamentos solicitados pela tarefa a apresentar.

Embora a atividade tivesse sido extremamente rica e gratificante para todos os intervenientes, reconhecemos a existência de algumas lacunas, nomeadamente no planeamento, com a apresentação de duas micro-atividades em dias distintos. Esta ocorrência deveu-se à falta de tempo para preparar a comunicação, por parte dos elementos da UNIVA, no momento da apresentação da parceria, por parte dos estagiários.

Um ponto de reflexão surge no fato de alguns professores das turmas, terem optado por não colaborarem na realização da atividade. No entanto, a sua participação na organização, foi conseguida através da distribuição de funções em Conselho de Turma, para a definição das tarefas a realizar nas estações, pelos alunos.

A forma como foi apresentada a atividade (através do recurso à interdisciplinaridade), usando a EF, como base para as restantes aprendizagens, leva-nos a acreditar que é necessária uma alteração das estratégias e metodologias curriculares bem vincadas no ensino atual. Os alunos apresentaram elevados níveis motivacionais e mostraram-se predispostos à aprendizagem. Estando o aluno, no centro do processo de ensino/aprendizagem, cabe aos docentes irem ao encontro das suas motivações e necessidades. Neste sentido, o aproveitamento das relações existentes entre disciplinas (interdisciplinaridade), parece-nos uma boa estratégia na promoção da aprendizagem.

8. Considerações Finais

Com a finalização da nossa primeira experiência na docência da EF, podemos constatar que durante o processo de EP, fomos confrontados com inúmeros desafios que apelaram a nossa capacidade de adaptação e gestão. Como tal, encaramos este espaço, como um centro de aprendizagem, onde o erro fez parte do processo de amadurecimento, enquanto docentes.

Carreiro da Costa et al., (1996) apresentam algumas características no que diz respeito à formação dos docentes em EF. O autor refere a necessidade de existência de: (1) um conhecimento científico e pedagógico de suporte à sua atuação; (2) competências técnicas e habilidades de ensino; (3) uma crença na importância da qualidade do ensino e a noção que a sua função é a promoção da aprendizagem; (4) espírito crítico e capacidade de análise; (5) princípios éticos e morais.

A oportunidade de aplicarmos os conteúdos aprendidos na nossa formação de base foi uma imagem de marca do EP. Neste sentido, procuramos sempre implementar as ideias que nos foram transmitidas no meio académico, certificando-nos das implicações da sua operacionalização.

Almada et al., (2008) consideram o conhecimento como uma ferramenta essencial no processo de Ensino-Aprendizagem, embora reconheçam que este constitua uma pequena parte dos meios a recrutar e mobilizar. Neste sentido, o debate e a reflexão assumiram-se como o “*modus operandi*” do NE, na busca pela evolução da nossa formação enquanto docentes.

Carreiro da Costa et al., (1996) afirmam que o processo de formação docente não termina na conclusão de um curso académico. Como tal, a vivência contínua de um conjunto de experiências ao longo da carreira é determinante na melhoria da eficácia da intervenção do professor. É com base no que foi acima referido, que nunca nos esquecemos ao longo do processo, que conciliávamos o papel de “alunos” (com necessidade de aprender e melhorar), com o papel de professor. A necessidade de haver uma aprendizagem constante ao longo da vida profissional assume uma importância fulcral na procura pelo conhecimento. Estando a sociedade em constante mutação, não pretendemos abandonar o papel de “aluno”. Esta experiência dotou-nos da capacidade de utilizar instrumentos na resolução de problemas, que no futuro podem estar

desadequados às solicitações do contexto, mas que nos dão garantias para termos sucesso na nossa intervenção na nossa área de formação.

O EP foi um veículo da nossa própria transformação, não só como profissionais do Desporto, mas sobretudo enquanto Homens. O conjunto de comportamentos solicitados, ao longo do processo, tornou-nos indivíduos mais aptos a atuar. No entanto, pese embora a aquisição de competências, temos presente que demos apenas o primeiro passo do caminho a percorrer, estando conscientes da humildade necessária para continuarmos a evoluir

9. Sugestões/Propostas Futuras

O EP permitiu experienciar e vivenciar situações práticas, que em muito podem contribuir para a eficácia da intervenção dos estagiários, enquanto profissionais da área do Ensino da EF. No entanto, este espaço não pode ser entendido, como um fim em si mesmo, mas como uma “janela de oportunidade” para implementar novas ideias, fruto da reflexão efetuada.

Em primeiro lugar, parece claro entre os docentes, que o Grupo Disciplinar de EF necessita de criar um espaço de discussão e exposição do conhecimento, com regularidade de ocorrência. A dinamização das atividades promovidas no âmbito da EF e Desporto terão que ter por base, um suporte teórico, de forma a se atribuir intencionalidade prática, às decisões tomadas. Para além do mais, este espaço é fundamental no reforço das relações interpessoais entre os membros do Grupo Disciplinar de EF. O NE está convicto da necessidade de alterar o planeamento das matérias de ensino a abordar. Como tal, sugerimos alterações ao nível da distribuição de espaços desportivos, através de um sistema rotacional, que permitam a adoção do modelo de desenvolvimento por etapas, promovendo um processo de ensino/aprendizagem com maior eficácia, face às necessidades dos alunos.

O grupo disciplinar de EF da EBSGZ deverá continuar a lutar no sentido de promover a EF, como uma disciplina de referência do currículo escolar. O Desporto assume-se como um meio privilegiado para a transformação do indivíduo, e é neste sentido que a EF pode constituir uma mais-valia na formação social dos alunos, por apresentar características ímpares que vão ao encontro das suas motivações e necessidades de aprendizagem. Neste sentido, torna-se imperativo o estabelecimento de parcerias com organizações desportivas dispostas a intervir no meio escolar e que possibilitem aos alunos, experiências distintas das que são apresentadas habitualmente. No entanto, a inovação não passa por apresentar atividades diferentes, mas sim, por apresentar atividades que solicitem diferentes comportamentos aos alunos, promovendo uma formação mais rica e eclética.

Para finalizar, entendemos que este processo deve ser balizado por uma postura crítica e reflexiva em relação às decisões tomadas, durante o EP. As premissas que nos são apresentadas, não se constituem como dogmas irrefutáveis. Com base no estudo e na experimentação, é necessário debater, problematizar e questionar. O avanço no

conhecimento depende do quebrar das barreiras, que à partida oferecem resistência à mudança. É neste tipo de homem que nos revemos e que constitui, sem dúvida, a referência para a vida em sociedade.

10. Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Anguera, M. (1985). *Metodologia de la observacion en las ciencias humanas*. Madrid. Catedra. Teorema.
- Apolinário, A., Lopes, A. & Lopes, H. (2013). O valor educativo dos Desportos de Adaptação ao Meio. Um exemplo na escalada e no rapel aplicado à escola. Artigo não publicado.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Baecke, J., Burema, J. & Frijters, E. (1982). *A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies*. Am J Clin Nutr.
- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C. & Saldanha, R. (2011). *Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório*. Revista Estudos de Psicologia, 16-1. Retirado a 20 de Agosto de 2013 de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n1/a13v16n1.pdf>
- Bayer, C. (1994) *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dina Livros
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa. 3.^a Edição. Livros Horizonte.
- Bunker, D., Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18, 5-8.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado a 3 de junho de 2013 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3246/1/TeseDOUTCaires.pdf>

Cardona, F. (2010). *Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade*. Universidade Tecnológica do Paraná, Curitiba

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigações, Prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Casteleiro, J. (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.

Cléopâtre, M. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um Dialogo Impossível?* Oeiras. Celta Editor

Conceição, L., Maia, J., Mendonça, S., Freitas, D. (2013). Prevalência do sobrepeso e da obesidade em adolescentes da RAM. Tendência decenal e associação à rede de bufetes escolares saudáveis. In: Maia, Fernandes & Freitas (2013). *Crescer com Saúde na Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira e Universidade do Porto.

Costa, A. (2004). Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e a aprender que (conteúdos)? Trabalho apresentado no VI Encontro de Didática da Filosofia d APF. Porto, Portugal. Retirado a 2 de agosto de 2013 de: http://www.cef-spf.org/docs/apc_avaliacao.pdf

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março

Fernandez, J., Redden, D., Pietrobelli, A., Allison, D. (2004). *Waist circumference percentiles in nationality representatives samples of African-american, Europeanamerican, and Mexican-american children and adolscents*. J Pediatr.

Fleck, M. (2000). *O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspetivas*. In: Revista Ciência e Saúde Coletiva nº 5 v.1 Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

Fonseca, H.& Garganta, J. (2006) *Futebol de rua. Um beco com saída. Jogo espontâneo e prática deliberada*. Visões e contexto

Fonseca, M. (2008). *Obesidade na adolescência: Um contributo para a melhor compreensão dos fatores psicossociais associados à obesidade e excesso de peso nos*

adolescentes portuguesas. Dissertação para a obtenção do Doutoramento na Faculdade de Medicina de Lisboa.

Freire, A. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. DEFCUL.

Gallego, D., (2005). *Conocimiento táctico y toma de decisiones en la formación de jóvenes jugadores de baloncesto*. Ciencias del Deporte.

Garganta, J. (1995). *Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos*. In: Graça, A; Oliveira, J. (1995). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Universidade do Porto.

Garganta, J. (2001). *Futebol e ciência. Ciência e futebol*. Retirado a 5 de agosto de 2013, de : <http://www.efdeportes.com/efd40/fcienc.htm>

Garganta, J. (2006). *Ideias e Competências para “Pilotar” o Jogo de Futebol*. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro; Guanabara Koogan.

Garganta, J., Gréhaigne, J. (1999) *Abordagem Sistémica do jogo de futebol: moda ou necessidade?* Movimento, v. 4, n. 10.

Ghiraldelli, P. (1991) *Educação Física Progressista*. Edições Loyola.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Monografia para a Licenciatura em Educação Física e Desporto. UMA.

Gonçalves, J. (2009). *O voleibol. Ensinar jogando*. Livros Horizonte.

Gouveia, C., Silva, L., Amaral, J., Virella, D., Silva, P. (2007). *Atividade física e sedentarismo em adolescentes escolarizados no Concelho de Lisboa*. Acta Pediatr Port.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física – Ensino básico (3º Ciclo)*. Retirado a 8 de junho de 2013, de: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgrEducFisica_3CEBreajustamento.pdf

Januário, C. (1984). *Planeamento em Educação Física*. Conceção de uma Unidade Didática. *Horizonte*, I, nº3, 91-95.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de agosto.

Leite, S. (2012). *A importância da atividade física para a formação social do adolescente*. Monografia apresentada para a Licenciatura em Educação Física na Universidade de Brasília. Brasília. Retirado a 21 de Agosto de: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4256/1/2012_SolangedasGracasCoutinhoLeite.pdf

Lopes, H. (2009). *Apontamentos das aulas de Pedagogia do Desporto*. Manuscrito não publicado, Universidade da Madeira, Funchal.

Marinho, T., Jones, H., & Matos, S. (2013). O golo. *Acta Médica Portuguesa*. 26(4), 478-480 [Versão Online]. Obtido a 1 de Setembro de 2013 em <http://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/4813/3727>

Matos, M., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: FMH/PPES

Martins, M. (2010). *A Educação Física como estratégia de combate ao insucesso escolar: As perspetivas dos professores de uma Escola Secundária do Concelho de Vila Real*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada a UTAD. Vila Real.

Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa. Editorial Presença.

Morouço, P., Marques, S., Carvalho, M. (2008). *A influência da Educação Física na edificação dos valores nos jovens atuais*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. *Revista Digital - Buenos Aires - Ano 12 - Nº 118*.

Munsch, E. & Mertens, B. (1991). *L'Enseignement des Sports Collectifs: une conception élaborée à l'ISEP de Université de Gand*. *Revue de L'Education Physique*, 31, 7-20.

Neto, G. (2008). *Obesidade e atividade física: 6º Simpósio de ensino de graduação*. Retirado a 18 de Agosto de 2013 de: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/4/423.pdf>

Oliveira, V. (2004). *O que é a Educação Física*. Editora Brasiliense.

Oslin, J., Mitchell, S. & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231–243.

Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: observation et recherche*. Liège.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Ciências do Desporto - Edições FMH.

Projeto Educativo da Escola (2010-2014). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Prudente, J. (2006). *Análise da Performance Tático-Técnica no Andebol de Alto Nível - Estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Desporto na especialidade de Ciências do Desporto, Universidade da Madeira.

Prudente, J. (2010). *A Observação e o processo de treino desportivo – Importância e papel da observação no processo de treino*. Artigo não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.

Quina, J. N., Camões, M., Graça, A. (2011) - *Desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação da competência tática em futebol*. In 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Rajado, P. (2012). *O desemprego em Portugal. Uma análise ao nível dos concelhos entre 2001/2009*. Dissertação de Mestrado em Economia Local apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra. Retirado a 21 de Agosto de 2013 de:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20103/1/O%20desemprego%20em%20Portugal.pdf>

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1995). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A. (1989). *O Ensino do Atletismo na Escola e no Clube*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. (1999). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação. Textos de Apoio*. Retirado a 18 de julho de 2013, de: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>

Rovegno, I. (1993). The development of curricular knowledge: A case of problematic pedagogical content knowledge during advanced knowledge acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 56-68

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J & Ferreira, V. (1998) *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review.

Silva, A. (2004). *Ensinar e aprender com as tecnologias. Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1ºCiclo do Ensino*

Básico do Concelho de Celorico de Basto. Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica dos Professores apresentada a Universidade do Minho. Braga

Silva, M. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços

Soares, F. (2011). *Eficácia dos modelos de ensino nos jogos desportivos coletivos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada à UTAD, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

Sousa, H. (2012). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Madeira: Universidade da Madeira.

Tavares, F. (1996). *Bases teóricas da componente tática nos Jogos Desportivos Coletivos*. In: Oliveira, J. & Tavares, F. (1996). *Estratégia e tática nos Jogos Desportivos Coletivos*. Centro Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.

The Cooper Institute for Aerobics Research (2009). *Fitnessgram. Manual de Aplicação de Testes – 3.ª Edição*. Edição FMH, Lisboa

Vickers, J. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities – A Knowledge Structures Approach*. Champaign. Human Kinetics Books.

World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO Library.

ANEXOS

ANEXO A – Planejamento Anual 7ºano -Turma 8

Setembro							
S	T	Q	Q	S	S	D	
					1	2	
3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	
Férias							
Férias							
Apresentação							Av. Diagnóstico (Fitnessgram)
Av. Diagnóstico (Fitnessgram)							Av. Diagnóstico (JDC)

Outubro							
S	T	Q	Q	S	S	D	
1	2	3	4	F	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	
29	30	31					
Av. Diagnóstico (Individuais)							
Av. Diagnóstico (Confrontação Direta)							JDC (Futebol e Basquetebol)
JDC (Futebol e Andebol)							JDC (Futebol, Andebol e Basquetebol)
JDC (Futebol)							JDC (Basquetebol e Andebol)
JDC (Futebol)							

Novembro							
S	T	Q	Q	S	S	D	
			F	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11	
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30			
JDC (Futebol)							JDC (Basquetebol e Andebol)
JDC (Futebol)							JDC (Futebol e Basquetebol)
JDC (Andebol)							JDC (Futebol)
JDC (Andebol)							JDC (Futebol e Basquetebol)
JDC (Futebol, Andebol e Basquetebol)							JDC (Futebol e Andebol)

Dezembro								
S	T	Q	Q	S	S	D		
					1	2		
3	4	5	6	7	8	9	JDC (Futebol e Andebol)	JDC (Av. Sumativa – Trabalhos)
10	11	12	13	14	15	16	JDC (Av. Sumativa – Trabalhos)	JDC (Av. Sumativa)
17	18	19	20	21	22	23	Férias de Natal	
24	25	26	27	28	29	30	Férias de Natal	
31							Férias de Natal	

Janeiro								
S	T	Q	Q	S	S	D		
	1	2	3	4	5	6	Férias de Natal	Av. Diagnóstica (Ténis de Mesa e Voleibol)
7	8	9	10	11	12	13	Av. Diagnóstica (Ténis)	C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
14	15	16	17	18	19	20	C. Direta (Ténis)	C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
21	22	23	24	25	26	27	C. Direta (Ténis)	C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
28	29	30	31				C. Direta (Ténis)	

Fevereiro								
S	T	Q	Q	S	S	D		
				1	2	3		C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
4	5	6	7	8	9	10	C. Direta (Ténis)	C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
11	12	13	14	15	16	17	Férias de Carnaval	C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
18	19	20	21	22	23	24	C. Direta (Ténis)	C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
25	26	27	28				C. Direta (Ténis)	

Março								
S	T	Q	Q	S	S	D		
				1	2	3		C. Direta (Ténis de Mesa e Voleibol 1x1)
4	5	6	7	8	9	10	C. Direta (Ténis)	C. Direta (Av. Sumativa – Lecionação de aulas)
11	12	13	14	15	16	17	C. Direta (Av. Sumativa – Lecionação das aulas)	C. Direta (Av. Sumativa – Ténis, Ténis de Mesa)
18	19	20	21	22	23	24	Férias da Páscoa	
25	26	27	28	29	30	31	Férias da Páscoa	

Abril								
S	T	Q	Q	S	S	D		
1	2	3	4	5	6	7	Individuais (Av. Diagnóstico – Ginástica)	Individuais (Av. Diagnóstico – Atletismo)
8	9	DE	DE	12	13	14	Individuais (Atletismo)	Individuais (Ginástica)
15	16	17	18	19	20	21	Individuais (Ginástica)	Individuais (Atletismo e Ginástica)
22	23	24	25	26	27	28	Individuais (Ginástica e Atletismo)	Individuais (Atletismo e Ginástica)
29	30						Individuais (Ginástica)	

Maio								
S	T	Q	Q	S	S	D		
		1	2	3	4	5		Individuais (Atletismo)
6	7	8	9	10	11	12	Individuais (Ginástica)	Individuais (Av. Sumativa – Atletismo)
13	14	15	16	17	18	19	Individuais (Av. Sumativa - Ginástica)	Aulas livres
20	21	22	23	24	25	26	Aulas livres	Aulas livres
27	28	29	30	31			Aulas livres	Aulas livres

PS: A partir de 15 de Maio, optamos por continuar a lecionar, embora tenha terminado o Estágio Pedagógico

	DIAGNÓSTICO	JDC	C. DIRETA	INDIVIDUAIS	TOTAL
Nº DE AULAS	8	19	18	11	56

ANEXO B – Ficha de Avaliação Diagnóstico referente aos Jogos Desportivos Coletivos



Ficha de Avaliação-Diagnóstico – Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Basquetebol, Andebol)

Ano: 7º Turma: 8 Data: 28.09.2012

Orientador Pedagógico: Prof. João Carvalho

Núcleo de Estágio: Marco Pereira & Nélson Jardim

**Quadro de Referência para a identificação do nível de domínio de jogo nos JDC
(Garganta, 1998)**

	Jogo Espontâneo	Jogo Intencional	Jogo Estruturado	Jogo Elaborado
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Ocupação do Espaço	Espaço ocupado em função da bola	Espaço ocupado em função dos colegas e adversários	Ocupação Racional do espaço	Ocupação estratégica do espaço
Progressão no Terreno	Progressão no Terreno em função da bola	Progressão no Terreno em função da baliza	Progressão em função dos colegas, adversários, bola e baliza	Progressão estratégica no terreno de jogo
Domínio da Bola	Insuficiente domínio da bola	Domínio instável da bola	Domínio estável da bola	Domínio estável e criativo da bola
Ações de Cooperação	Ausência de cooperação	Cooperação “oportunista” intermitente	Cooperação consciente	Cooperação sub-consciente (automatismos)

Nome	Ocupação do Espaço				Progressão no Terreno				Domínio da Bola				Ações de Cooperação			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aluno A	X					X					X					
Aluno B	X				X					X						
Aluno C	X				X					X						
Aluno D			X			X					X				X	
Aluno E	X				X					X					X	
Aluno F		X					X				X				X	
Aluno G						X				X					X	
Aluno H			X				X					X			X	
Aluno I		X				X				X					X	
Aluno J		X				X				X					X	
Aluno K		X				X				X					X	
Aluno L			X			X					X				X	
Aluno M	NÃO REALIZOU A AULA															
Aluno N		X				X				X					X	
Aluno O	X				X					X				X		
Aluno P			X				X				X				X	
Aluno Q		X				X				X					X	
Aluno R	X				X					X				X		
Aluno S		X				X				X					X	

Nº	Nome do aluno	Nível de Domínio do Jogo
1	Aluno A	Espontâneo
2	Aluno B	Espontâneo
3	Aluno C	Espontâneo
4	Aluno D	Estruturado
5	Aluno E	Espontâneo
6	Aluno F	Estruturado
7	Aluno H	Intencional

8	Aluno I	Estruturado
9	Aluno J	Intencional
10	Aluno K	Intencional
11	Aluno L	Intencional
12	Aluno M	Estruturado
13	Aluno N	NR
14	Aluno O	Intencional
15	Aluno P	Espontâneo
16	Aluno Q	Estruturado
17	Aluno R	Intencional
18	Aluno S	Espontâneo
19	Aluno T	Intencional

Observações:

O nível de domínio do jogo da turma 7^o8 apresenta alguma variabilidade, já que 6 alunos estão nivelados no Jogo Espontâneo, 7 no Jogo Intencional e 5 no Jogo Estruturado. O aluno N não realizou a aula, e como tal a sua avaliação diagnóstica foi adiada para a aula seguinte.

Em termos gerais, no que diz respeito a ocupação do espaço de jogo, grande parte da turma já ocupa os espaços em função da posição dos colegas e dos adversários, verificando-se apenas em alguns casos, a ocupação do espaço em função da bola.

No item relativo a progressão no terreno de jogo, na sua generalidade, os alunos executam as movimentações somente em função da baliza. Mais uma vez, alguns casos excepcionais ainda progridem no terreno do jogo em função da posição relativa do objeto de jogo.

Os alunos apresentam na sua grande maioria, um domínio instável do objeto de jogo. Porém alguns dos alunos já apresentam até um domínio estável da bola.

Por último, as ações de cooperação são inexistentes ou então sem intencionalidade prática, em grande parte dos alunos da turma.

Em termos de metodologias e meios de aprendizagem, será fundamental a aplicação de exercícios de superioridade/inferioridade numérica que beneficiem a compreensão dos princípios de jogo ofensivos e defensivos inerentes aos Jogos Desportivos Coletivos. Os exercícios analíticos poderão ser utilizados nos alunos com um domínio insuficiente do objeto de jogo, porém os exercícios que visem a compreensão do jogo, não excluem o treino técnico, nomeadamente do passe e recepção

como meios de cooperação e o drible como forma de progressão no terreno de jogo. Por último, a exploração de exercícios que visem a exploração da amplitude e profundidade são igualmente importantes, resolvendo problemas ao nível da ocupação do espaço de jogo, e da progressão no terreno.

É de salientar a existência de alguns elementos com maior proficiência nos Jogos Desportivos Coletivos, nomeadamente o aluno D, o aluno F, o aluno I, o aluno M e o aluno Q. Estes elementos podem ser úteis em termos estratégicos na organização dos exercícios, pois podem compensar algumas debilidades dos seus colegas na movimentação e ocupação dos espaços, e com as suas ações tornando o jogo mais racional e estratégico, e promovendo alguma dinâmica de sucesso.

ANEXO C – Exemplo de um plano de aula

PERÍODO LETIVO: 3º		DATA: 23-04- 2013	AULA Nº 5	LOCAL: 4N	HORA: 10h40h – 11h25	DURAÇÃO: 45'
PROFESSOR ESTAGIÁRIO: Marco Pereira			ANO: 7º	TURMA: 8		
MATÉRIA(S) DE ENSINO: Ginástica e Atletismo			MATERIAL: Boque, Colchões, Banco Sueco, Reuter, Fita Métrica, Fichas de Registo, 1 barreira, Cones			
OBJETIVOS MEDIATOS: Conhecimento dos “limites do eu”			CONTEÚDOS: Ginástica: Salto de Eixo (Boque), Pino e Roda (Solo). Atletismo: Barreiras e Salto em Comprimento			
Nº	TEMPO		DESCRIÇÃO	OBJETIVOS IMEDIATOS	ESTRATÉGIAS	
	TA	TE				
1	10h40	5'	Apresentação dos Conteúdos a abordar e dos objetivos a atingir.	Compreender a dinâmica das aulas	Os alunos sentados em U veem a demonstração por parte de um aluno mais proficiente.	
2	10h45	35' 8' + 8' + 8' + 8'	<p>Estações de Ginástica e Atletismo:</p> <p>Situação 1: Os alunos executam o ataque à primeira barreira (colocada a 13,72m)</p> <p>Situação 2: Salto em comprimento. Os alunos após corrida preparatória, e uma chamada forte, tentam saltar o mais longe possível.</p> <p>Situação 3: Salto de eixo no boque. Os alunos após corrida preparatória e chamada forte no reuter, executam a repulsão dos membros superiores na parte anterior do boque e realizam o afastamento dos membros inferiores em total extensão.</p> <p>Situação 4: Pino contra colchão e Roda</p>	<p>Situação 1: Percorrer uma distância no menor tempo possível</p> <p>Situação 2: Saltar o mais longe possível</p> <p>Situação 3: Realizar com eficiência o elemento gímnico solicitado</p> <p>Situação 4: Realizar com eficiência o elemento gímnico solicitado</p>	Os alunos são divididos em grupos de 4/5 elementos por estações. Sendo que por cada grupo, estará sempre responsável um aluno mais proficiente. Todos os alunos passam pela situação de ajuda aos colegas nos elementos gímnicos a realizar, sendo que a situação 4, é sempre feita aos pares, um para executar e um para ajudar. Na situação de barreiras (nº de passadas até ao ataque) e comprimento (distância obtida), um aluno ficará sempre responsável por registar os dados nas fichas de registo.	
7	11h20	5'	Alongamentos c/ Reflexão final com os alunos	Consciencializar para a	Questionamento aos alunos acerca das situações experienciadas nas aulas	

			importância de algumas solicitações técnicas nos elementos gímnicos e no salto em comprimento	
--	--	--	---	--

OBSERVAÇÕES:			
ALUNOS:	DOMÍNIO MOTOR	DOMÍNIO COGNITIVO	DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO
	CUMPRIMENTO C/OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTIONAMENTO	VALORES SOCIAIS E DE TRABALHO
Aluno A	++	++	++
Aluno B	+	++	+++
Aluno C	++	++	++
Aluno D	++	++	+++
Aluno E	++	+++	++
Aluno F	+++	+++	+++
Aluno G	++	++	++
Aluno H	++	+++	++
Aluno I	++	+++	+++
Aluno J	++	++	++
Aluno K	+++	++	+++
Aluno L	+++	+++	+++
Aluno M	+	+	++
Aluno N	++	++	++
Aluno O	+	++	++
Aluno P	+++	+++	+++
Aluno Q	++	++	+++
Aluno R	+	+	++
Aluno S	+++	++	+++

Observações:

Na situação de ataque à primeira barreira, os alunos conseguiram perceber, que numa fase inicial, é necessário um maior recurso à frequência da passada em detrimento da amplitude, para adquirir maior aceleração. A estação de salto em comprimento foi importante pois permitiu uma transferência da aprendizagem, tanto para o salto em extensão no minitrampolim (aulas anteriores) como para o salto de eixo (existência de corrida preparatória, chamada, voo e queda). No salto de eixo, podemos verificar que existem ainda um conjunto de alunos com problemas, principalmente na colocação dos braços no terço anterior do boque, não conseguindo a repulsão necessária para realizar o afastamento de pernas. No pino, os alunos puderam compreender a importância do alinhamento corporal na execução do elemento gímico, sendo que muitos deles conseguem realizar com sucesso, contra um colchão, ou então com ajuda. Já na roda, o principal problema identificado é a pouca impulsão dada com a perna livre, e como tal a pouca aceleração conseguida no elemento gímico.

ANEXO D – Instrumento de observação para a assistência às aulas

		Observado:		Observação n°:	Data:	
Categorias		Componentes Observacionais			Observações	
			Sim	Não		
Instrução	Qualidade e Pertinência da Informação	Conteúdo	Identificação do contexto			
			Definição de Objetivos			
			Apresentação de modelo			
		Tarefas de Aprendizagem	Apresentação da tarefa			
			Apresentação das condições de realização			
			Apresentação dos critérios de êxito			
			Questionamento sobre a compreensão			
		Encerramento	Reformulação da Informação			
			Revisão do conteúdo			
			Questionamento sobre a compreensão			
			Realização da extensão de conteúdos			
		Feedback Pedagógico	Objetivo	Solicitação de opinião		
				Motivação para a aula seguinte		
	Avaliativo					
	Prescritivo					
	Direcção		Descritivo			
			Interrogativo			
			Individual			
			Grupo			

Gestão e Organização		Forma	Classe			
			Auditivo			
			Visual			
			Quinestésico			
			Misto			
			Afetividade			
	Positiva					
	Negativa					
	Segurança	Qualidade do aquecimento	Nível:			
		Informação acerca do risco	Nível:			
		Ensino Prático das regras de segurança e ajuda	Nível:			
		Progressões Pedagógicas	Nível:			
Grau de risco dos exercícios		Nível:				
Qualidade dos materiais utilizados		Nível:				
Qualidade dos espaços de atividade		Nível:				
Qualidade dos alunos em ajuda		Nível:				
Controlo ativo da sessão		Nível:				
Impedimento da participação dos debilitados		Nível:				
Planeamento de deslocamento e transições		Nível:				
Supervisão da prática dos alunos			Sim	Não		
	Atividade Motora c/deslocamento	Adopção de uma posição que permita o maior campo visual possível				
	Atividade Motora s/deslocamento	Adopção de uma posição que permita o maior campo visual				

			possível			
		Atividade Não Motora	Adopção de uma posição que permita o maior campo visual possível			
Clima da Classe	Bom Humor					
	Interacção com os alunos					
	Elogios					
	Afetividade Negativa					
	Participação com os alunos					
	Atenção Individual					
	Desinteresse					
	Distanciação					

ANEXO E – Questionário para a Ação Coletiva

A avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos, deve ser entendida como um processo contínuo para o aluno se transformar, e não como uma finalidade. Como tal, à semelhança de qualquer matéria complexa e exigente, os jogos desportivos carecem de um tratamento didático que, ao reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade às atuais possibilidades dos alunos, permite viabilizar a sua aprendizagem” (Graça *et. al*, 2003). O presente questionário tem por objetivo, aferir as práticas de avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos, no contexto da Educação Física Escolar, utilizadas pelos professores da Região Autónoma da Madeira. Os dados recolhidos servirão como base para um estudo a realizar pelo Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, na temática acima referida, a apresentar na Acção de Natureza Científica Pedagógica Coletiva, uma das componentes de avaliação do processo de Estágio Pedagógico. Desde já, agradecemos a vossa colaboração no preenchimento do questionário, assegurando a confidencialidade dos dados e o anonimato do respondente.

1. Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>		
2. Grau de ensino que lecciona: 2ºCiclo <input type="checkbox"/> 3ºCiclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/>		
3. Idade:	4. Tempo de Serviço	5. Modalidade de Formação <u>mais relevante</u> como praticante ou como treinador (Indique apenas uma modalidade)
Menos de 25 anos <input type="checkbox"/>	Menos de 5 anos <input type="checkbox"/>	
De 25 a 30 anos <input type="checkbox"/>	De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/>	
De 31 a 35 anos <input type="checkbox"/>	De 11 a 15 anos <input type="checkbox"/>	
De 36 a 40 anos <input type="checkbox"/>	De 16 a 20 anos <input type="checkbox"/>	
De 41 a 45 anos <input type="checkbox"/>	De 21 a 25 anos <input type="checkbox"/>	
De 46 a 50 anos <input type="checkbox"/>	De 26 a 30 anos <input type="checkbox"/>	
51-55 anos <input type="checkbox"/>	De 31 a 35 anos <input type="checkbox"/>	
Mais de 55 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 35 anos <input type="checkbox"/>	

6. O que <u>valoriza mais</u> na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos? (Assinale com X apenas uma resposta)	
O gesto técnico	<input type="checkbox"/>
As ações tático-estratégicas	<input type="checkbox"/>

7. Na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos, que grau de importância atribui aos seguintes tipos de exercícios? (1-Sem importância, 2- Pouco importante, 3- Alguma importância, 4- Muito importante, 5- Extremamente importante)					
	1	2	3	4	5
Situações analíticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situações de jogo reduzido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situações de jogo condicionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogo formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. De que forma avalia os Jogos Desportivos Coletivos em Educação Física?

Avaliação específica de modalidade (de acordo com o conteúdo específico definido no PNEF, para cada matéria de ensino)

De acordo com os princípios gerais dos Jogos Desportivos Coletivos, utilizando várias matérias de ensino em simultâneo

9. No processo de avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos, como organiza os alunos?

Por género

Por nível de proficiência

Aleatoriamente

Outra(s) forma(s) Quais? _____

10. Utiliza algum instrumento específico para orienta o processo de avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos?

Sim Não Se Sim. Quais? _____

11. Que tipo de observação utiliza, na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos?

Observação direta sem registo

Observação direta com registo de ocorrências

Observação direta com "checklist"

Observação direta com escalas de apreciação

Observação diferida com recurso a filmagem

Outra(s) Quais? _____

11.1. Considera importante o recurso a filmagem na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos?

Sim Não Se Sim. Porquê? _____

Dificuldades encontradas no preenchimento: _____

Anexo F - Ficha de Direção de Turma



COORDENAÇÃO DE CICLO
2012 / 2014
ENSINO BÁSICO - 2.º e 3.º CICLOS

Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o teu Diretor de Turma te compreenda e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.

A - DADOS PESSOAIS DO ALUNO :

Data de Nascimento: ____ de ____ de ____ Idade: ____ Naturalidade: ____
 N.º de BI / Cartão de Cidadão: ____
 Morada: ____
 Concelho (Freguesia): ____ Código Postal: ____ Localidade: ____
 Vive em residência de recurso por motivo de estudos ou outros? Sim Não Concelho (Freguesia): ____ Não
 Telefone: 291 ____ Telemóvel: ____ e-mail: ____
 És desportista de alta competição? Não Sim Desporto praticado: ____
 Freqüentas uma Academia de Línguas? Não Sim Qual a disciplina? ____
 Profissão desejada: ____

B - PAIS/ ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome do pai: ____
 Data de Nascimento: ____ de ____ de ____ Idade: ____ Nacionalidade: ____
 Morada: ____
 Código Postal: ____ Localidade: ____
 Telefone: 291 ____ Telemóvel: ____ e-mail: ____
 Local de trabalho: ____ Telefone: ____
 Situação Profissional:
 Efetivo Contratado Desempregado Reformado Patrão
 Nome da mãe: ____
 Data de Nascimento: ____ de ____ de ____ Idade: ____ Nacionalidade: ____
 Morada: ____
 Código Postal: ____ Localidade: ____
 Telefone: 291 ____ Telemóvel: ____ e-mail: ____
 Local de trabalho: ____ Telefone: ____
 Situação Profissional:
 Efetivo Contratado Desempregado Reformado Patrão
 Encarregado de Educação (assinala com um x):
 Pai Mãe Outro
 Nome (se respondeu outro): ____ Grau de parentesco: ____
 e-mail: ____ Telefone: ____ Situação Profissional: ____

C - AGREGADO FAMILIAR

Parentesco	Idade	Habilitação escolar (mesmo se já falecidos)	Profissão
Pai			
Mãe			
Eu			
Irmão / Irmã			

Número de pessoas com quem reside:
 Pais ____ Irmãos ____ Outros ____ Quem? ____
 Porquê? ____

Vive com (assinala se viver apenas com um dos pais):

Só com a mãe $\left\{ \begin{array}{l} \text{O pai está ausente} \quad \square \\ \text{O pai está separado / divorciado} \quad \square \\ \text{O pai faleceu} \quad \square \end{array} \right.$

Só com pai $\left\{ \begin{array}{l} \text{A mãe está ausente} \quad \square \\ \text{A mãe está separada / divorciada} \quad \square \\ \text{A mãe faleceu} \quad \square \end{array} \right.$

D – PERCURSO ESCOLAR

Em que país frequentou os dois últimos anos letivos (2010/11; 2011/12)?
 Portugal Venezuela África do Sul Europa Outros

É repetente do ano escolar que atualmente frequenta? Não Sim (1.ª vez) Sim (2 ou mais vezes)

Ficou retido(a) algum ano? Não Sim Quantas vezes? _____ Em que ano? _____

Foi-lhe instaurado algum processo de averiguação sumária? Não Sim Qual a pena aplicada? _____

Frequentou a educação pré-escolar? Não frequentou 1 ano 2 anos 3 ou mais anos

Beneficia de apoio da educação especial? Não Sim Se respondeu sim, indique a razão: _____

Beneficia de apoio da Ação Social Escolar? Não Sim Se respondeu sim, indique o Escalão: _____

Se beneficia de apoios e/ou complementos educativos assinala nos campos respetivos:
 Pedagógico Refeições Transporte Ação Social

Frequentou no 1.º ciclo alguma língua estrangeira na escola?
 Não frequentou Inglês Francês Alemão Espanhol Outra Qual? _____

Qual a língua estrangeira iniciada no 2.º ciclo?
 Não iniciou Inglês Francês Alemão Espanhol Outra Qual? _____

Qual a língua estrangeira iniciada no 3.º ciclo?
 Não iniciou Inglês Francês Alemão Espanhol Outra Qual? _____

Deslocação:
 Escola → Casa A pé De autocarro De carro Outro: _____
 Quanto tempo demora no percurso casa – escola: _____ horas, _____ minutos.

E – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (Assinale com um x)

Tem computador pessoal em casa?
 Não Sim, com internet Sim, sem internet

Há quanto tempo utiliza o computador?
 Nunca utilizou Menos de 1 ano 1 ano 2 anos 3 anos 4 anos ou mais

F – SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

SAÚDE:
 Tem dificuldades? Visuais Auditivas Motoras Outra(s) – Qual(is)? _____

Doença permanente: Asma Epilepsia Problema cardiovascular Diabetes Outra(s) – Qual(is)? _____

Doença(s) frequente(s): Dores de cabeça Dores abdominais Outra(s) – Qual(is)? _____

Cuidados especiais de saúde: Medicação diária Medicação casual

Alergias: _____ Número de horas de sono: _____

ALIMENTAÇÃO:
 Toma o pequeno-almoço? Sim Em casa Na escola
 Não Porquê? _____

Almoça? Sim Em casa Outro local – Onde? _____
 Não Porquê? _____

Obrigado pela colaboração!

Anexo G – Adaptação do Questionário para a Caracterização da Turma



Escola Básica e Secundária
Gonçalves Zarco



Núcleo de Estágio de Educação Física - 2012/2013

Este questionário é confidencial. Ao responderes com sinceridade, permitirás que o teu professor de Educação Física te compreenda e que te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.

A – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Com que frequência semanal usas o computador

Todos os dias Alguns dias por semana Pelo menos um dia por semana
Não utiliza

Tempo médio diário de utilização do computador

1 hora 2 a 3 horas Mais de 3 horas

Para que usas o computador?

Não uso Pesquisa de Informação Correio Eletrónico Redes Sociais
Entretenimento Outro: _____

Quais destas aplicações utilizas?

Word Excel Powerpoint Access Frontpage Photoshop

B – VIDA ESCOLAR

Modos de trabalho preferidos:		Eventuais dificuldades de aprendizagem		Qualidades que mais aprecio num professor	
Pesquisa		Pouca atenção na aula		Simpatia	
Trabalho de grupo		Pouco interesse no estudo		Amizade	
Trabalho de pares		Pouco tempo para estudar		Compreensão	
Trabalho individual		Inadaptação à turma		Autoridade	
Fichas de trabalho		Não compreender o professor		Espírito de justiça	
Aulas Expositivas		Rapidez no tratamento dos conteúdos		Assiduidade	
Aulas com vídeo e música		Impossibilidade de esclarecer dúvidas		Exigência	
Aulas em que os alunos expõem os temas		Outro:		Competência	
Outro:		Outro:		Outro:	
Outro:				Outro:	
Disciplinas que mais gostas:					
Disciplinas que menos gostas:					

C – OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Lês?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Quais:
Vês TV?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Vais ao café?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Fazes exercício físico	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Praticas desporto federado?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Já fumaste? <input type="checkbox"/> Já ingeriste bebidas alcoólicas <input type="checkbox"/>			
Atividades fora do contexto escolar:			
Catequese <input type="checkbox"/> Academia de Línguas <input type="checkbox"/> Escutismo <input type="checkbox"/>			

D – FORMAÇÃO SUPERIOR

Pretendes uma Formação Superior?

Não Bacharelato Licenciatura Curso Profissional

SE NÃO PRETENDES OBTER FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NÃO PREENCHAS AS RESTANTES QUESTÕES DESTE ITEM

Em que Região gostaria de tirar o Curso pretendido?

Madeira Lisboa Porto Coimbra Outro:

Em que área gostarias de tirar o curso?

- Ciências (Biologia, Bioquímica, Geologia, Física, Matemática...)
- Saúde (Enfermagem, Farmácia, Medicina, Psicologia...)
- Tecnologias (Engenharias...)
- Agricultura e Recursos Naturais (Agronomia, Ambiente, Floresta, Veterinária...)
- Arquitetura, Artes Plásticas e Design
- Ciências da Educação e Formação de Professores
- Direito, Ciências Sociais e Serviços (Comunicação, Serviço Social e Sociologia...)
- Economia, Gestão e Contabilidade
- Humanidades, Secretariado e Línguas (Filosofia, História, Línguas e Literaturas Modernas, Secretariado, Assessoria, Tradução...)
- Educação Física e Desporto
- Artes do Espetáculo (Canto, Cinema, Música, Teatro...)
- Ensino Militar e Policial

E – OPINIÃO E INTERESSES ACERCA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na tua opinião, quais as mais-valias da Educação Física para a tua formação?

Seleciona por ordem preferencial de 1 a 9, as seguintes matérias de ensino, sendo 1 a mais preferida e 9 a menos preferida.

Futebol Andebol Basquetebol Voleibol Ténis de Campo
Ténis de Mesa Ginástica Atletismo Dança

Das modalidades acima referidas quais as que tens mais dificuldades?

Porquê?

Nota que esperas obter em Ed. Física: ____

Que domínio deverá ter mais importância na avaliação da disciplina?

Cognitivo Motor Relacional

Como deverá ser realizada a avaliação na disciplina?

Testes Portfólio Excelência nas ações motoras Evolução na aprendizagem

Outro: _____