

Estágio - Física

**Relatório de Estágio Pedagógico
em Educação Física da Universidade da Madeira
na Escola Básica e Secundária
Dr. Ângelo Augusto da Silva**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Abreu Escórcio

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2015

C Rel
D-R

T/14
496
E.S.C. Rel
+ PD-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

**Relatório de Estágio Pedagógico
em Educação Física da Universidade da Madeira
na Escola Básica e Secundária
Dr. Ângelo Augusto da Silva**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Abreu Escórcio

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR
José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves



Centro de Competências de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano letivo 2014/2015

Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica e
Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Carolina Abreu Escórcio

Setembro 2015



Centro de Competências de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano letivo 2014/2015

Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica e
Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Orientador: Prof. Doutor Ricardo Alves

Professora Estagiária: Carolina Abreu Escórcio

Setembro 2015

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ricardo Alves pelo acompanhamento e apoio conferindo-nos liberdade para realizarmos as nossas escolhas e decisões e lembrando-nos de que estas têm consequências quer a nível pessoal quer a título profissional. O seu acompanhamento foi fundamental para o nosso crescimento global pois permitiu-nos compreender que a autonomia que adquirimos irá exigir de nós mais atenção e responsabilidade pelas nossas ações.

Ao professor Adérito Nóbrega por nos guiar no sentido das nossas verdadeiras necessidades. O convívio diário permitiu que acompanhasse o nosso progresso de perto, conhecendo as nossas limitações e potencialidades e exigindo de nós uma constante superação. Estamos gratos pelo conhecimento que nos passou e sentimo-nos confiantes e competentes face às aprendizagens que nos proporcionou ao longo deste ano letivo.

Ao Hércules, por ser o nosso “braço direito” durante todo o estágio, desde os momentos dedicados ao trabalho como às situações de descontração. É um amigo que guardamos para a vida, pois sem ele, o nosso estágio não teria metade da riqueza.

À Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva por nos abrir as portas e fazer-nos sentir “em casa”.

À nossa turma pois foram eles o centro de todo o processo e os impulsionadores de todas as transformações que sofremos ao longo deste ano letivo. Fizeram-nos perceber que o amor, a fé e a compreensão são sentimentos que devem estar sempre presentes no nosso dia-a-dia. Foram a melhor turma que um professor estagiário poderia ter

Aos meus pais, por todo o esforço, apoio e oportunidades que nos proporcionaram ao longo dos anos. Ao meu pai por ser o homem da minha vida e um grande exemplo para mim, à minha mãe porque é a melhor professora que alguma vez tive.

Às minhas irmãs que, apesar da distância, estão muito perto a apoiar-nos constantemente.

Ao Bino por toda a paciência, apoio e carinho que nos proporcionou neste ano e sempre.

À Né por estar sempre disponível para aconselhar-nos e auxiliar-nos na revisão dos documentos.

RESUMO

No processo para obter habilitações para a função docente realizámos o estágio pedagógico na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar criticamente o mesmo.

O estágio pedagógico caracteriza-se por um conjunto muito abrangente de atividades que procura conferir competências como docentes e investigadores ativos. Desenvolvemos, ao longo do ano letivo de 2014/2015, tarefas incluídas no estágio pedagógico tais como a prática letiva, a observação de aulas, a caracterização da turma, o estudo de caso, a atividade de extensão curricular, a atividade de intervenção na comunidade escolar e duas atividades de natureza científico-pedagógica - uma individual e outra coletiva.

Estivemos envolvidos desde o planeamento até à concretização das atividades onde definimos estratégias de organização e de intervenção que foram, no final, analisadas e discutidas criticamente identificando principais dificuldades, opções para as ultrapassar e competências adquiridas.

O relatório está dividido em seis secções: enquadramento do estágio pedagógico, onde contextualizamos um conjunto de situações essenciais para melhor compreensão das opções tomadas; a prática letiva que expressa o nosso trabalho desenvolvido junto da turma enquanto docentes e onde são expressas estratégias pedagógico-didáticas utilizadas e reflexões sobre as mesmas; a assistência às aulas do colega de estágio que nos permitiu identificar e analisar a nossa evolução e do colega, ao longo do ano letivo. Na seção seguinte estão presentes as atividades que nos permitiram conhecer melhor os alunos e, assim, adequar estratégias de acordo com as suas necessidades: caracterização da turma, atividade de extensão curricular e estudo de caso. Posteriormente apresentamos a atividade de intervenção na comunidade identificando a interação entre os professores estagiários e a restante comunidade escolar. As atividades de cariz científico-pedagógico apresentam-se de seguida e foram desenvolvidas como meio de promover a contínua formação dos professores. Por fim apresentamos as conclusões.

Palavras-chave: estágio pedagógico; docente; análise; escola; processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

In order to gain competence and develop skills in teaching, we have had a placement in a secondary school called Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. This report aims to describe and critically analyse it.

The teaching placement comprises a broad set of activities that aim to empower trainees to be teachers and active researchers. Activities such as throughout the academic year 2014/2015, tasks included in the teaching practice such as teaching practice, class observation, class description, a case study, curriculum extension activity, intervention in the community school and two scientific and pedagogical activities - one individual and one collective.

We have been involved in every stage of teaching, from planning to the implementation of activities, in which organizational and intervention strategies were define by us. The outcomes were analysed and our main difficulties were identified. This reflection led to search for new strategies to overcome difficulties and to the development of more skills.

The report is divided into six chapters: the introduction where we describe the environment and various aspects of the placement in order to better understand the strategies put in place; classes and teaching sessions, which expresses most of our work as teachers, the pedagogical-didactic strategies used and their analysis; colleague's observation that allowed to identify and analyse ours and our colleague's progression throughout the school year. The activities are presented on the following section. These actions have enabled to meet the students' needs, adapt strategies accordingly; describe and characterize the class, participate in the curriculum extension activities and do a case study. Subsequently, we present the community intervention activity, where the interaction between trainee teachers and the school community is identified. The scientific-pedagogic activities are then presented. They intend to promote the teacher's continuous development. Finally we present the conclusion.

Keywords: teaching placement; teacher; analysis; school; learning-teaching process

RESUMÉ

Dans le processus de qualification pour la profession d'enseignant Nous avons tenu un stage en l'École Secondaire Dr Ângelo Augusto da Silva. Ce rapport vise à le décrire et l'analyser critiquelement.

Le stage est caractérisé par un ensemble très complet d'activités qui vise à habilitier pour être professeur et chercheurs actifs. Développé tout au long de l'année scolaire 2014/2015, les activités avaient inclut la pratique de l'enseignement, l'observation en classe, la caractérisation de la classe, l'étude de cas, l'activité de l'extension des programmes d'études, l'activité d'intervention dans la communauté école et deux activités scientifique et pédagogique - une activité individuelle et une autre collectif.

Nous avons été impliqués en la planification à la mise en œuvre des activités où nous définissons des stratégies organisationnelles et des interventions qui étaient, à la fin, analysés et discutés. Les résultants avaient permis identifié les principales difficultés, aussi bien que les options pour les surmonter et les compétences acquises.

Le rapport est divisé en six sections: la phase de cadre pédagogique où nous contextualiser un certain nombre de possibilités clés pour mieux comprendre les choix opérés; la pratique de l'enseignement qui exprime notre travail avec la classe et où les stratégies pédagogiques et didactiques utilisés sont exprimé aussi bien que les réflexions sur eux; l'observation d'un collègue de stage qui nous a permis identifier et analyser sa e mon évolution, tout au long de l'année scolaire. La section suivante présente les activités qui nous ont permis de mieux rencontrer les étudiants et d'adapter ainsi les stratégies en fonction de leurs besoins: la caractérisation de la classe, des activités de extension des programmes d'enseignement et l'étude de cas. De suite, nous présentons l'activité d'intervention dans la communauté qui identifie l'interaction entre les enseignants et la communauté scolaire. Les activités scientifiques-pédagogique sont présentées ci-dessous comme un moyen de promouvoir la formation continue des enseignants. Enfin, je présente les conclusions.

Mots-clés: pratique de l'enseignement; l'enseignement; analyse; l'école; enseignement-apprentissage processus

ABSTRACTO

En el proceso para obtener las habilitaciones para la función de docente realizamos prácticas en la Escuela Primaria y Secundaria Dr. Ângelo Augusto da Silva. Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar críticamente el mismo.

La práctica docente se caracteriza por un conjunto muy amplio de actividades que busca empoderar a los profesores e investigadores activos. Desarrollado a lo largo del curso académico 2014/2015, las tareas incluidas en la práctica docente como práctica de enseñanza, observación en el aula, la caracterización de la clase, el estudio de caso, la actividad de extensión curricular, la actividad de intervención en la comunidad de la escuela y dos actividades de pedagogía científica y - una individual y colectivo.

Hemos estado involucrados desde la planificación hasta la ejecución de las actividades, donde definimos las estrategias de organización y las intervenciones que fueron, al final, analizadas y discutidas críticamente identificando las principales dificultades, las opciones para superarlos y habilidades adquiridos.

El informe se divide en seis secciones: el marco de la etapa de enseñanza, en el que contextualizamos una serie de oportunidades clave para una mejor comprensión de las decisiones tomadas; la práctica de enseñanza que expresa nuestro trabajo con la clase mientras que los maestros y donde se expresan las estrategias pedagógicas didácticos utilizados y la reflexión sobre las mismas; la asistencia a las clases del colega de prácticas que nos permitieron identificar y analizar nuestra evolución y del colega, a lo largo del año escolar. La siguiente sección están presentes las actividades que nos han permitido conocer mejor a los estudiantes y así adaptar las estrategias de acuerdo a sus necesidades: caracterización de la clase, actividades de extensión curricular y caso de estudio. Posteriormente se presenta la actividad de intervención en la comunidad identificando la interacción entre los profesores de prácticas y el resto de la comunidad escolar. Las actividades científico-pedagógicas se presentan a continuación y se han desarrollado como un medio para promover la formación continua de los docentes. Por último se presentan las conclusiones.

Palabras clave: la práctica docente; enseñanza; análisis; la escuela; proceso de enseñanza-aprendizaje

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	3
2.1. Expetativas do estágio pedagógico	4
2.2. Caracterização da escola.....	5
2.3. Grupo disciplinar de Educação Física	6
2.4. Núcleo de Estágio	7
2.5. Turma.....	7
3. PRÁTICA LETIVA	9
3.1. Planeamento anual	10
3.1.1. Unidade didática.....	16
3.1.2. Plano de aula	18
3.2. Intervenção	21
3.3. Avaliação	29
3.4. Balanço da prática letiva.....	39
3.5. Assistência às aulas	40
3.5.1. Objetivos da assistência às aulas	41
3.5.2. Operacionalização	42
3.5.3. Balanço.....	43
4. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	45
4.1. Caracterização da turma	45
4.1.1. Objetivos da caracterização da turma.....	45
4.1.2. Operacionalização:	45
4.1.3. Balanço.....	48
4.2. Estudo de caso	50
4.2.1. Objetivos	52
4.2.2. Operacionalização	52

4.2.3.	Balanço.....	56
4.3.	Atividade de Extensão curricular	58
4.3.1.	Objetivos:	58
4.3.2.	Operacionalização	58
4.3.3.	Balanço.....	61
5.	ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR	64
5.1.	Objetivos:.....	64
5.2.	Operacionalização	64
5.3.	Balanço	67
6.	ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA.....	70
6.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual.....	70
6.1.1.	Objetivos	71
6.1.2.	Operacionalização	71
6.1.3.	Balanço.....	73
6.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva	74
6.2.1.	Objetivos	75
6.2.2.	Operacionalização	75
6.2.3.	Balanço.....	78
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
	Anexos.....	91
	Apêndices	103

Índice de quadros

Quadro 1: Organização das matérias de ensino ao longo do ano letivo.....	13
Quadro 2: Evolução dos planos de aula ao longo do estágio pedagógico.....	19
Quadro 3: Estilos de ensino utilizados por matéria de ensino.....	28
Quadro 4: Critérios de avaliação de acordo com o grupo disciplinar	34
Quadro 5: Responsáveis pelas estações da atividade	67

Índice de anexos e apêndices

Anexo 1 – Níveis de jogo nos JDC de invasão	92
Anexo 2 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de ginástica.....	93
Anexo 3 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de atletismo	94
Anexo 4 – Ficha de observação utilizada no 2º período na assistência às aulas.....	95
Anexo 5 – Questionário elaborado pela escola	97
Anexo 6 – Questionário elaborado pelos professores estagiários	99
Apêndice 1 – Planeamento anual	104
Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática	111
Apêndice 3 – Plano de aula inicial	118
Apêndice 4 – Plano de aula final.....	120
Apêndice 5 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de voleibol	122
Apêndice 6 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de badminton	123
Apêndice 7 – Ficha de registo dos resultados da bateria de testes <i>Fitnessgram</i>	124

1. INTRODUÇÃO

Ultimamente fala-se muito de Educação: Educação para formar pessoas competentes para trabalhar, Educação para saber comportar-se junto da sociedade, Educação ambiental, entre outros. Contudo, nem sempre quem aplica o termo está ciente do seu conteúdo semântico.

Consideramos que a Educação assume a função de nos fazer crescer, fomentando a aquisição das competências essenciais ao nosso desenvolvimento integral, que contribuirá para nos tornarmos pessoas socialmente aceites e ativas mas, também, possibilitará que sejamos indivíduos mais conhecedores da nossa história individual - pontos fortes e pontos fracos - para, assim, conhecermos cabalmente os nossos limites (Kampus, 2012). O mesmo autor ainda quer que, desta forma, a educação assume um papel determinante na condução de nos tornar pessoas cultas, conhecedoras de si mesmas e do mundo que nos rodeia, com vista a alcançarmos a felicidade que almejamos.

Ao longo da vida, para que o que nos foi transmitido fosse incutido, tivemos de passar por momentos de “crise”. Esses momentos são, frequentemente, o despoletar de autorreflexões e análises que colocam em causa as competências que adquirimos, características do início da evolução, enquanto indivíduos. Os estímulos vão-se tornando mais desafiantes, de modo a atingirmos picos de *performance* superiores, necessários para nos fazerem progredir (Almada *et al.*, 2008).

O estágio consiste nisso, no confronto do nosso conhecimento com a realidade escolar e a capacidade que temos de colocá-lo em prática, adaptando-o ao contexto e às pessoas com quem lidamos. A responsabilidade inerente na passagem de aluno para professor consciencializa-nos para a complexidade do processo de ensino.

O mestrado em ensino da Educação Física foi a nossa primeira escolha. Na licenciatura realizámos a prática de estágio numa associação onde tivemos contacto com a vertente educativa. Apreciámos bastante a experiência e sentimos que era uma área para a qual tínhamos alguma apetência e gostaríamos de a seguir.

O estágio pedagógico, pelas características que assume, confere-nos experiências em diversas áreas. As atividades desenvolvidas possibilitam-nos expandir o nosso conhecimento, fazendo-nos compreender que um docente é um catalisador da aprendizagem, pelo que necessita de possuir domínio ao nível organizativo, pedagógico-didático e científico de forma a deter competências para desencadear aprendizagem nos seus alunos.

Ao longo deste relatório, procurámos descrever e analisar as atividades, realizando uma breve introdução e explicação das mesmas, justificando a sua pertinência, apresentámos a

nossa intervenção e concluímos cada uma com um balanço, referindo aspetos positivos e menos positivos de cada atividade desenvolvida e possíveis soluções para uma concretização futura das mesmas.

O relatório está dividido em seis grandes secções: enquadramento do estágio pedagógico; prática letiva; atividades de integração no meio; atividade de intervenção na comunidade escolar, atividades de natureza científico-pedagógica e conclusões. Dentro de cada seção são desenvolvidos os aspetos representativos das mesmas, divididos por subsecções.

O processo de estágio é caracterizado por provocar uma transformação no sentido ascensional que nos proporciona competências para assumirmos funções mais autónomas e de responsabilidade acrescida. Para nós, o estágio catapultou-nos para ficarmos um passo mais próximo dos nossos objetivos e sonhos.

2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Desde a antiguidade que o ser humano reconhece o valor da educação. Na Grécia Antiga a Educação pretendia desenvolver uma sociedade menos brutal e mais racional utilizando as diversas disciplinas como meio de formação do indivíduo. Ao longo do tempo, os métodos utilizados para transmitir conhecimento foram modificando-se no sentido de preparar as pessoas para a realidade que iriam encerrar. Independentemente da metodologia empregue, a educação servia e serve as políticas do país (Testa *et al.*, 2013).

Atualmente estamos perante uma era em que o conhecimento é abrangente e as transformações ocorrem a uma velocidade vertiginosa, desta forma as exigências que são colocadas às pessoas são diferentes. Como refere Lopes e colaboradores (2013) a escola como elemento estruturante da formação do indivíduo não pode continuar centrada em si e a preparar para o passado.

Face à imprevisibilidade, à rapidez e à profundidade das transformações que ocorrem, as pessoas deve estar cada vez mais libertas para tomar decisões num curto espaço de tempo que poderiam ser decisivas para o seu futuro (Fino & Sousa, 2003). Os autores referem que surge uma consciência de crescente descontinuidade, de não linearidade, da necessidade de diálogo, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem.

O conhecimento estimulado na escola deve englobar, a nosso ver, duas vertentes: o saber dos conteúdos que implica a memorização de determinados aspetos e a análise e reflexão que fazem dos mesmos, pois face à velocidade das mudanças e à quantidade de conhecimento disponível tornou-se essencial promover a seleção e reflexão da informação necessária para resolver cada problema.

Ao longo do estágio pedagógico procurámos que ambos fossem desenvolvidos recorrendo às atividades físicas e desportivas como meio de educar os nossos alunos. Segundo Sérgio (2003) a Educação Física é uma disciplina privilegiada pois tem acesso e procura desenvolver os domínios cognitivos, motor e socio afetivo de forma interligada suscitando a individualidade de cada aluno. Rosado e Ferreira (2011) acrescentam que os sistemas desportivos e educativos têm uma função decisiva no desenvolvimento social e pessoal, desenvolvimento do carácter dos indivíduos, na promoção de competências de vida e da sua moral.

Portanto, compreendendo a conjuntura atual – social, económica e cultural – da região, do país e do mundo, sentimos que é obrigação de todos os educadores promover uma educação que forme futuros adultos responsáveis, autónomos, com espírito crítico e capazes

de se adaptar a diferentes contextos, como sugere Lopes (2007). Evidentemente que a intervenção dos professores deve ser adequada e adaptada aos alunos que possui. Já Sarmento e colaboradores (1999) referiam que a supervisão pedagógica deve ser planeada existindo uma adequação dos objetivos ao nível de competência dos alunos. Assim, consideramos que o mais adequado à nossa turma foi desenvolver aspetos que promovessem comportamentos socialmente aceites e desenvolvessem o respeito pelas regras. Acreditamos que para os indivíduos darem o “passo” seguinte primeiro necessitavam de compreender que a sociedade tem regras básicas necessárias para um convívio harmonioso.

Procurámos, no decurso do estágio, adotar uma visão holística, tanto na prática pedagógica como nas restantes ações pedagógicas de forma que se complementassem no sentido de alcançar os objetivos definidos.

É fundamental compreender que apesar de já termos vivenciado experiências pontuais educativas, em escolas, clubes e campos de férias, o estágio pedagógico foi a real estreia como docentes. Tal como refere Fernandes (2003), salvo raras exceções, é a primeira vez que o estagiário tem a oportunidade de assumir o papel de professor. Fomos aprendendo, através da prática, sob a orientação e observação de um professor mais experiente que nos forçou a refletir sobre as nossas ações. As intervenções, opções e estratégias foram analisadas e refletidas para que no futuro tenham outra qualidade e, nalguns casos, outra intencionalidade.

2.1. Expetativas do estágio pedagógico

Segundo Fernandes (2003) o Estágio Pedagógico é um ponto de viragem na vida do aluno, atendendo a que há uma divisão entre a procura pela autonomia económica e uma possibilidade de construir um projeto de vida e as incertezas e angústias características desta entrada, que fazem com que o indivíduo experiencie momentos de desorientação e de reorientação que marcam qualquer ponto de viragem no sentido do crescimento.

Idealizámos o nosso Estágio como sendo um momento em que concretizaríamos muito do conhecimento que fomos adquirindo durante o primeiro ano de Mestrado, onde tomaríamos decisões conscientes que conseguiríamos justificar e que estas teriam um impacto significativo nos alunos, no sentido de torná-los indivíduos mais adaptados e preparados para o futuro.

Algumas expetativas foram superadas, outras simplesmente tomaram outro rumo. Como refere Fernandes (2003) o primeiro impacto é um momento de sobrevivência e de descoberta, onde frequentemente há um choque entre as expetativas construídas e consolidadas, ao longo do percurso académico, e a realidade.

A mesma autora sublinha, ainda, que à medida que o estagiário vai conhecendo os alunos, com um contacto e observação mais prolongados, há a tendência para se afastar das suas representações e crenças pessoais, compreendendo que estas estão incorretas ou são inadequadas. Segundo Kagan (1992) é com base nesta tomada de consciência que ocorre a mudança e reorganização da sua imagem, enquanto docente. Além disso, o confronto constante com as ideologias e crenças do orientador – que normalmente não coincidem totalmente com as do estagiário – geram desacordo, mas também funcionam como gerador de mudança.

O início do Estágio foi acompanhado por muita tensão, insegurança e algum medo pois ainda não nos sentíamos confiantes para lidar com a complexidade inerente ao processo ensino-aprendizagem e tudo o que este envolvia. Ao longo do mesmo, a insegurança e o medo foram substituídos pela ansiedade em relação ao comportamento dos alunos, à adequabilidade dos exercícios, às suas necessidades e à qualidade da nossa intervenção.

2.2. Caracterização da escola

O conhecimento do meio é determinante para o sucesso do processo (Cova, 2011). Logo que foram definidas as escolas e a distribuição dos estagiários pelas mesmas, a primeira recomendação que nos foi feita centrou-se em conhecermos a escola que nos fora adstrita, através da leitura do seu Projeto Educativo, do Regulamento Interno e dos Dossiês dos estagiários que lecionaram, em anos transatos, na mesma escola. A elaboração da caracterização da Escola permitiu-nos recolher informações pertinentes para uma intervenção pedagógica mais adequada e eficaz.

Iniciámos por conhecer a missão da escola, os anos de escolaridade e cursos que oferece e os projetos que desenvolve.

Se analisarmos a missão de forma mais aprofundada podemos verificar a menção de alguns alunos vindos de lares desestruturados, que podem apresentar problemas de comportamento, de socialização e de abstenção escolar. Sem o apoio da escola, os alunos podem procurar outros meios de inclusão e de sustentação com contornos menos legais. Assim, a escola procura envolver ao máximo os alunos nas diversas atividades e projetos para que estes encontrem na escola um local em que possam “*aprender a ser, (...) trabalhar em segurança, com amor e principalmente a ser feliz*” (Projeto educativo de escola, 2011-2015, p.34).

Os projetos, núcleos e clubes da escola têm como objetivos desenvolver as competências interpessoais e de respeito, ao mesmo tempo que promovem capacidades específicas de cada área. Existe, portanto, uma complementaridade entre a escola e a família/tutores.

A escola, para além do ensino regular — básico e secundário— também oferece cursos profissionais e tecnológicos de Ensino Secundário e cursos de educação e formação. A grande oferta formativa proporcionada pela escola procura dar opções aos alunos para que continuem o seu percurso escolar na vertente que pretendem, de acordo com os seus objetivos futuros.

No Projeto Educativo ainda tivemos em consideração os recursos materiais e espaciais que a escola apresentava. Dotada de um grande número e variedade de estruturas físicas, que facilitaram a realização de atividades e da prática letiva, esta escola está munida de quatro campos exteriores, um ginásio, um pavilhão gimnodesportivo com capacidade para albergar três turmas em simultâneo, uma sala reservada a aulas teóricas de Educação Física e uma parede de escalada.

Foi definido, no início do ano letivo, o sistema de rotação de instalações, que se manteve durante todo o ano. Foram realizadas três rotações – uma em cada período – que se mantinham ao longo do mesmo. Apesar de este sistema não ser o mais correto, pois não tem por base as características e limitações dos alunos centrando-se, maioritariamente, em conferir a possibilidade a todos os professores de lecionarem nos mesmos espaços, é de realçar que as instalações, assim como refere o PNEF, eram polivalentes no sentido de poderem ser utilizadas para realizar atividades de aprendizagem de todas as áreas, dando possibilidade ao professor de seleccionar as matérias.

2.3. Grupo disciplinar de Educação Física

Uma das razões que facilitou a nossa adaptação e inclusão na Escola foi a aceitação com que fomos recebidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física.

O grupo era constituído por 18 professores, com diferentes idades, e apresentou-se desde logo recetivo à nossa presença.

Apercebemo-nos, ao longo do tempo, que os elementos eram muito distintos entre si, com métodos de trabalhos diferentes, mas coesos enquanto grupo docente, onde prevalecia um clima relacional agradável.

O seu relacionamento connosco sempre foi cordial, dando espaço para que fossem criados laços de amizade com alguns docentes. Sempre se mostraram dispostos em ajudar nas tarefas e atividades que desenvolvíamos, havendo maior recetividade, no entanto, de uns, em relação a outros. Quando nos era possível, auxiliávamos nas atividades de grupo e no desporto

escolar, tornando-se assim um complemento ao nosso processo de formação. O clima relacional permitiu uma troca de interações importantes para um bom funcionamento dos objetivos da escola e do Grupo assim como do estágio pedagógico.

2.4. Núcleo de Estágio

A escolha dos Núcleos de Estágio e das Escolas levaram-nos a trabalhar com alguém com quem nunca tínhamos partilhado uma experiência de grupo. O colega de estágio, pelas partilhas de dificuldades, alegrias, ansiedades e experiências, é uma pessoa que, inevitavelmente, não esqueceremos.

O facto de o Estágio Pedagógico ser realizado em grupo, permite que as ideias sejam debatidas, partilhadas, analisadas para posterior aplicação e que, simultaneamente, tenhamos alguém numa posição semelhante à nossa, que compartilha os mesmos sentimentos.

O acompanhamento quase diário do colega foi fundamental na nossa adaptação à escola e à função de docente. As observações e análises do e ao colega juntamente com o orientador cooperante permitiram-nos compreender lacunas que necessitavam de aprimoramento levando a refletir sobre a nossa atuação e apresentando soluções.

Tendo em consideração que era a primeira vez que estávamos a trabalhar conjuntamente, com o colega, sentimos, inicialmente, dificuldades em encontrar o melhor método de trabalho de forma a potenciar ao máximo as nossas capacidades. Experimentámos várias estratégias, sendo que a que surtiu melhores resultados foi reunir o grupo e trabalharmos no mesmo assunto, de forma conjunta.

2.5. Turma

A caracterização de turma procura essencialmente conhecer a realidade dos alunos e as suas perceções e interesses, para uma melhor intervenção pedagógica. Esta ferramenta permite que a intervenção do professor seja mais adequada e precisa, pois é direcionada para determinado grupo de alunos, com características e histórias de vida específicas. Através deste conhecimento, o professor pode mais facilmente apontar necessidades e potencialidades, delineando estratégias e métodos de trabalho que evidenciem ser os mais adequados.

Os dados utilizados foram recolhidos, através da ficha de caderneta (própria da escola), questionário apresentado pelo diretor de turma (e realizado pelo núcleo de estágio), por consulta do dossier de turma e por elementos colhidos nas reuniões de Conselho de Turma,

espaço no qual os professores partilharam informações sobre os alunos. Através de todas estas fontes, pretendemos apresentar de forma sintética os traços característicos dos jovens.

A turma era constituída por 19 alunos. Apresentava nove alunos do género feminino e 10 do masculino com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Apenas 13 alunos frequentavam Educação Física.

Os alunos da turma eram, na sua grande maioria, repetentes, ou seja, não realizaram as transições de forma consistente nos vários anos escolares. Grande parte da turma permanece coesa desde o 6º ano.

Na turma estavam incluídos dois alunos com necessidades educativas especiais: um aluno apresenta síndrome fetal alcoólico e hiperatividade, tomando medicação e o segundo aluno apresentava défice cognitivo.

Os restantes alunos apresentavam, no geral, problemas de comportamento, pois eram perturbadores, inquietos, usavam linguagem inapropriada, independentemente do contexto, o que dificultava a ação do professor e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. No geral, eram alunos com alguns problemas familiares. Dois dos alunos pertencentes à turma foram vítimas de *bullying* numa outra escola, porém, encontraram nesta turma um espaço em que se sentiam bem, queridos e seguros.

Na generalidade, a turma era coesa e os indivíduos aceitavam-se e compreendiam-se. Verificou-se que possuíam entre si laços de amizade muito fortes. Apresentavam dificuldades em lidar com o insucesso, com regras e com obrigações. O aluno com síndrome fetal alcoólico era o único que não era aceite pelos colegas, sendo frequentemente vítima de agressões verbais e físicas.

A agitação nas aulas era comum, com muitas conversas paralelas, muitas distrações, discussões e comportamentos desviantes, sendo por isso necessário o professor assumir o papel central na definição das tarefas, desde o local a ocupar no espaço, até o momento de início do exercício. Face às características comportamentais apresentadas pelos alunos consideramos pertinente e central que a nossa atuação fosse no sentido de educa-los para questões socio afetivas como o saber-estar. As estratégias desenvolvidas ao longo do ano tiveram como aspeto primordial a melhoria do seu comportamento.

A turma apresentava níveis de proficiência elevados, contudo, havia algum choque de personalidades, em especial em situações de competição, que tornou a formação de grupos uma tarefa desafiadora.

3. PRÁTICA LETIVA

A Prática Letiva corresponde ao aspeto determinante deste ano letivo, e envolve o Estágio Pedagógico. É nesta fase que colocamos em ação uma das nossas motivações para a realização do Mestrado em Ensino: lecionar.

É, no nosso ponto de vista, o elemento mais desafiador de todo o Mestrado, pois consiste na mudança de função que é quando o “aluno” se torna “professor”, o que acarreta muita responsabilidade (Fernandes, 2003).

A autora (p. 149) afirma ainda que há “*o extenso rol de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas que é necessário que aprenda a dominar (...)*”, nas diferentes tarefas que tem de desempenhar, o que torna o estágio muito complexo, sob o ponto de vista emocional e cognitivo.

Centrámos a nossa atenção em desempenhar o melhor possível o nosso papel, como professores, procurando que a intervenção fosse o mais adequada e eficaz, no sentido de maximizar a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que procurávamos progredir profissionalmente.

Tentámo-nos aproximar do ‘professor competente’, pois na esteira do pensamento de Stadnik (2008), também nós acreditamos que se trata do profissional com características especiais. Tem um conhecimento profundo do que se propõe ensinar, utiliza exemplos práticos, é capaz de tornar o conhecimento compreensível, tentando relacioná-lo com outras áreas do saber. Ainda, tenta criar um clima afetivo positivo, estimulando verbalmente os alunos, incentivando-os, chamando-os pelo nome, utilizando o sentido de humor e, sinestésicamente, é aquele que se movimenta pelo espaço para tornar mais constante a sua intervenção junto dos alunos. Recorre a terminologia adequada e acessível, o tom de voz é audível e utiliza frequentemente, no discurso, pausas e entoação variada para imprimir-lhe significado, preocupa-se em deixar a dúvida nos alunos, incentiva a pesquisa e o estudo e promove o prazer de aprender. Algumas das características apresentadas foram sendo adquiridas ao longo do ano letivo e colocadas em práticas, outras, porém, demoraram mais a serem adquiridas, por incapacidade nossa em conseguir gerir tantas variáveis em simultâneo.

Durante a prática letiva fomos responsáveis pelo planeamento, conceção, operacionalização e análise crítica de todas as atividades desenvolvidas, tendo iniciado pelo planeamento anual, unidades didáticas, planos de aulas e observação de aulas.

Esforçámo-nos para que todas as decisões tomadas funcionassem a favor dos alunos, das suas particularidades e dos objetivos definidos para a turma.

3.1. Planeamento anual

O planeamento anual consiste no guia de todo o processo de ensino-aprendizagem. É uma construção orientadora da ação docente que organiza e direciona a prática, para que seja coerente com os objetivos a que se propõe (Bossle, 2002). Ou seja, diz respeito à intencionalidade com que é realizada a ação (Luckesi, 1992). Bossle (2002) menciona ainda que o ato de planejar supera a vertente orientadora. Traduz-se em antecipar mentalmente uma ação ou conjunto de ações que devem ser realizadas, tendo uma finalidade num contexto a ser transformado, comprometendo o sujeito a concretizar o que foi definido (*idem*).

O planeamento anual pode, se necessário, sofrer alterações ao longo do ano, tanto nos objetivos como nos conteúdos a abordar, para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos nas diversas matérias de ensino. É, portanto, uma ferramenta flexível e “aberta”, durante todo o ano letivo.

Todas as atividades desenvolvidas pelo professor, pelo Grupo de Disciplina e pela Escola devem constar no planeamento anual, pois são parte ativa do processo de formação dos alunos.

Consideramos que o planeamento anual se caracteriza por ser uma organização macro da ação, que apresenta todos os objetivos, conteúdos, matérias de ensino e estratégias de atuação, sendo posteriormente especificada e concretizada através das Unidades Didáticas e dos Planos de Aula.

Para o efeito, utilizámos o PNEF, que é o instrumento que apresenta diretrizes sobre o que se pretende atingir. Aqui é apresentado um conjunto de matérias de ensino, a serem abordadas, e competências que os alunos devem adquirir em cada um, por ano de escolaridade, e as propostas do Grupo Disciplinar, que visa orientar a nossa intervenção.

O Grupo Disciplinar decidiu que as matérias a serem lecionadas seriam: basquetebol e atletismo, jogos desportivos coletivos (futebol e andebol) e ginástica (de solo e de aparelhos), badminton e voleibol. Basearam-se nas diretrizes apresentadas pelo PNEF contudo, visto a escola não apresentar material para a realização da patinagem, esta foi substituída por jogos desportivos coletivos. A alteração foi consentida e apoiada por todos os professores do Grupo. Nós optámos por abordar, ainda, nas nossas aulas, desportos de combate e dança, que foram incluídos no início da aula (ocupando cerca de 10-15 minutos da aula).

De acordo com Mota (1997), a Educação Física é uma atividade com vista à adaptação a novos estímulos, onde se pretende que o aluno reaja de acordo com a situação proposta. Para que ocorra adaptação, os estímulos devem ser variados. Januário (1995) menciona que a Educação Física é uma mais-valia, pois é eclética, tendo repercussões e efeitos educativos na

totalidade da pessoa, por integrar saberes ligados ao desenvolvimento psíquico, social e motor. O PNEF associa o ecletismo da disciplina às potencialidades das diferentes matérias de ensino.

Considerámos pertinente a inclusão da dança e dos desportos de combate nas matérias a lecionar pois são matérias nucleares que os alunos referiram nunca ter abordado anteriormente.

Segundo Almada e colaboradores (2008) a exposição a “agressões” provoca alterações nos sistemas biológicos, levando-os a adaptar-se, procurando criar condições mais favoráveis para enfrentar a situação. Os mesmos autores mencionam que as modificações não são iguais, pois cada atividade física e desportiva possui os seus princípios ativos que é necessário compreender. Se cada atividade possui princípios ativos diferenciados, é importante, para uma formação mais ampla e multilateral, que os alunos tenham acesso a um leque diferenciado de matérias de ensino.

Escolhemos as duas matérias incutindo-lhes pressupostos diferentes, nomeadamente:

- A dança, devido à relação única entre música e movimento, conferindo aos alunos noções-base da contagem dos tempos e de ritmo. Silva e colaboradores (2012) referem que a dança se caracteriza por ser uma prática que, através da utilização de música, cria experiências que auxiliam a elaboração do pensamento, implicando uma consciência rítmica, receção auditiva e compreensão intelectual desta forma de arte.
- Os desportos de combate foram adotados para dar conhecimento, sob o ponto de vista prático, das diferentes relações entre forças e como meio de educar socio afetivamente. Baseámo-nos na taxonomia apresentada por Almada e colaboradores (2008), mais especificamente o modelo de referência dos desportos de combate, que se apresenta como $F \geq F'$. F pode ser maior que F' de duas formas: sendo tão grande quanto possível (maior intensidade da força), ou através de estratégias que coloquem F' em desvantagem. Existem várias maneiras de colocar F' em desvantagem: retirando o ponto de aplicação da força, alterando trajetória da força ou colocando F' em desequilíbrio. Do ponto de vista afetivo, Figueiredo (1998) menciona que o respeito pelo outro, a autonomia, autocontrolo e o pensamento estratégico são alguns dos aspetos presentes nestas atividades. O respeito pelo outro surge da necessidade de interagir com parceiros para evoluir, tanto na competição como no treino/aula; o pensamento estratégico espelha-se nas ações realizadas durante o combate, que exigem uma constante leitura da situação

e a escolha da resposta motora mais adequada (*idem*). Nunes e Franzoi (2010) acrescentam que o aluno necessita de autocontrolar as suas emoções e impulsos para evitar dar indicadores da sua ação ao adversário. Estas características conferem ao indivíduo autonomia pela necessidade de tomar decisões e de adaptação constante à situação.

Após definirmos todas as matérias de ensino a abordar, elaborámos o planeamento anual com base nos objetivos definidos no PNEF (2001). Com a realização deste, tornou-se mais clara a distribuição das matérias de ensino ao longo do período, do mês e da semana, o número de aulas disponíveis para cada matéria e os objetivos gerais do PNEF por matéria (Apêndice 1).

Tendo em conta a definição de laboratório, apresentada por Almada e colaboradores (2008) - o “tira teimas”- considerámos que o espaço de aula foi o nosso laboratório, onde procurámos experimentar um conjunto de métodos e estratégias para retirarmos, a partir da prática, ilações que nos auxiliassem a esclarecer algumas dúvidas que apresentávamos.

Um dos métodos que experimentámos foi o de blocos. Caracteriza-se por uma abordagem às atividades físicas e desportivas determinada pelo esquema de rotação das turmas pelos espaços (PNEF, 2001). Cada matéria de ensino fica restringida a um bloco de aula, que lhe é atribuída de acordo com o espaço correspondente a essa matéria de ensino, os conteúdos são concentrados num único bloco de aulas (*idem*). Assim, segundo Rosado (s.d.), a aprendizagem e aquisição de conhecimento não são duradouros devido ao contacto realizado num único ponto do tempo. O mesmo autor ainda refere que as aulas são, na sua generalidade, monotemáticas, na medida em que é realizada uma avaliação diagnóstica dentro de cada bloco. A planificação anual é tendencialmente mais geral, pois não há conhecimento da turma que permita a diferenciação inicial e uma hierarquização dos objetivos ao longo do ano, os objetivos são específicos do bloco. Salvo raras exceções, as competências adquiridas numa unidade didática não são tratadas nas restantes. Ainda mencionada que a utilização deste método permite ter um controlo da turma facilitado, pois a aula é monotemática e as práticas apresentam-se mais homogéneas.

Shea e Morgan (1979), citados por Godinho (2002), acrescentam que uma prática por blocos apresenta melhores resultados numa fase de aquisição. Siedentop (1994), citado por Graça e Mesquita (2007), concordam com a abordagem de Unidades Didáticas por blocos de longa duração pois os alunos estão, assim, mais tempo em contacto com o conteúdo de ensino, contrariamente ao que sucede com Unidade Didáticas de curta duração, que carecem de tempo para a consolidação das aprendizagens.

A opção de trabalhar por blocos foi realizada antes do início das aulas, quando não tínhamos conhecimento aprofundado das características dos alunos.

A distribuição espaço-temporal foi definida pelo Grupo Disciplinar. A distribuição pelos espaços e a rotação das instalações foram enunciadas no início do ano. As matérias de ensino foram enquadradas por período, de acordo com a instalação disponível. O quadro 1 apresenta a sequência com que as atividades foram lecionadas e a instalação definida.

Quadro 1: Organização das matérias de ensino ao longo do ano letivo

1º Período		2º Período		3º Período	
Campo Ext.	Pavilhão	Campo Ext.	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão
Basquetebol	Atletismo	JDC	Ginástica	Badminton	Voleibol
Dança e Desportos de Combate					

Ao longo do ano tivemos a necessidade de alterar e desenvolver um conjunto de aspetos de modo a potenciar ao máximo a aprendizagem dos alunos. Apesar das alterações realizadas continuamos a desenvolver o processo ensino-aprendizagem recorrendo ao método por blocos. Como referido anteriormente, quisemos testar este método de forma a compreendermos limitações e potencialidades do mesmo pelo que, ainda que fossem realizadas modificações, tentamos respeitar os aspetos base do mesmo o que incluiu a leção apenas das matérias de ensino definidas inicialmente em cada período e a realização da avaliação diagnóstica e sumativa por bloco. Os ajustes realizados nas aulas e nos objetivos tiveram em consideração as características e evolução dos alunos ao longo do ano dando-nos indicadores que de pequenas alterações poderiam maximizar o seu rendimento durante as aulas.

Iniciámos o ano letivo realizando aulas monotemáticas, independentemente da duração das mesmas. No entanto, ainda no primeiro período, verificámos que nas aulas de 90 minutos os alunos apresentavam mais comportamentos de desvio, após o minuto 60 de aula. Tentámos realizar exercícios mais atrativos, contudo, esta estratégia não surtiu efeito. Optámos assim por realizar aulas politemáticas. Tentámos realizar estações, no entanto, não possuíamos ainda capacidade de controlar a turma e, em simultâneo, dar *feedbacks* corretivos a cada aluno. Assim, a estratégia passou por desenvolver, na primeira metade da aula, uma matéria de ensino e outra matéria, no tempo restante (45'+45').

As matérias abordadas eram as definidas pelo Grupo Disciplinar. Recorremos a esta estratégia no primeiro e terceiro períodos pelas características das matérias de ensino e dos

espaços disponíveis para a prática. No segundo período, devido à necessidade de material específico para a ginástica, tal metodologia não foi aplicada.

A lecionação de aulas politemáticas aumentou consideravelmente a motivação dos alunos para a prática e permitia que estivessem, mais tempo, concentrados na aula.

As aulas de 45' minutos eram monotemáticas, à exceção de quando eram abordados conteúdos de dança ou desportos de combate.

Durante o primeiro período, tendo em conta as características da turma, sentimos dificuldade em desenvolver os conteúdos, pois os alunos apresentaram muita resistência à implementação e cumprimento das regras definidas. Rosado e Ferreira (2011) defendem que um dos primeiros procedimentos que o professor deve realizar é a explicação de regras, revendo-as e frisando-as sempre que necessário. Atendo ao comportamento e características da turma, utilizámos as matérias de ensino como meio de solicitar comportamentos de conduta, de saber-estar e organizativos.

Os mesmos autores afirmam que a gestão de aspetos organizacionais, como a regulação da ordem e da disciplina, são elementos cruciais na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem. Os autores ainda referem que as regras devem ser compreendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, um pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação. Por outro lado, os aspetos organizativos permitem aumentar o tempo de atividade motora específica. Com a introdução de rotinas, os praticantes ficam a conhecer os procedimentos a adotar nas diversas situações, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo os episódios e tempos de gestão (*idem*).

Com a implementação destas questões, consideramos que não conseguimos retirar o potencial máximo das matérias de ensino abordadas neste período no desenvolvimento de competências específicas das modalidades.

Sentimos também que os conteúdos abordados em cada matéria de ensino, referentes aos desportos coletivos, apesar de serem lecionados em períodos distintos, com objetivos diferenciados, evidenciavam competências de blocos anteriores, contrariando o que refere Rosado sobre o método de blocos. Desta forma, optámos por realizar uma progressão de conteúdos, insistindo nos aspetos que já tinham sido abordados em unidades didáticas anteriores e introduzindo outros. Houve, portanto uma continuidade da formação, utilizando modalidades de características semelhantes, onde definimos objetivos complementares de matéria de ensino para matéria de ensino. Segundo Almada e colaboradores (2008), os desportos coletivos solicitam aos alunos/praticantes comportamentos semelhantes:

privilegiam a divisão do trabalho pelos elementos do grupo, o que implica que cada indivíduo desempenha uma função específica, e o domínio da dinâmica do grupo, referindo-se à coordenação entre elementos. Assim, princípios de jogo, como a cooperação e a ocupação do terreno de jogo, são transversais neste tipo de atividade, permitindo que as aprendizagens sejam transferidas de uma modalidade para outra.

Decorrente das estratégias que utilizámos ao longo do processo ensino-aprendizagem, atendendo às características do modelo por blocos, consideramos que teria sido mais proveitosa a utilização do método por etapas. Segundo Rosado (s.d.), o método utiliza etapas de aprendizagem onde são abordadas todas as matérias de ensino: a avaliação inicial, a aprendizagem e desenvolvimento de competências e a consolidação das competências. São abordadas todas as matérias de ensino nas várias etapas.

Considerando as dificuldades que sentimos no início do ano, utilizando o método por etapas os alunos teriam acesso às matérias de ensino de basquetebol e atletismo, ao longo do ano letivo, podendo assim serem desenvolvidas outras competências, para além das que foram abordadas. É também importante considerar que, com o modelo por blocos, apenas tivemos conhecimento do comportamento dos alunos nestas duas matérias de ensino. Possivelmente, o seu comportamento seria diferente se as matérias fossem distintas. A avaliação inicial típica do método por etapas permite também identificar afinidades com as matérias de ensino e experimentar diferentes grupos de trabalho, importantes para posterior enquadramento da melhor estratégia de aprendizagem.

O que efetuámos nos desportos coletivos em relação à progressão e continuidade dos conteúdos é típico do método por etapas com a variante de que, neste método, é possível utilizar todas as matérias de ensino com princípios ativos semelhantes para explorar o mesmo conteúdo.

A introdução de aulas com mais do que uma matéria de ensino – politemáticas – é característica deste método de ensino, apesar de também poder ser utilizada no modelo por blocos. Contudo, no método por etapas, considerámos que as matérias exploradas nas mesmas aulas devem visar objetivos mediatos/transformações semelhantes para que ocorra uma aprendizagem de competências, transferíveis de umas matérias para outras. No caso do método por blocos, as transformações podem ser semelhantes, contudo, nem sempre conseguimos enquadrar o mesmo tipo de transformação nas matérias abordadas na mesma aula.

As transformações que realizámos nas aulas e nas unidades didáticas obrigaram-nos a alterar o planeamento anual, inicialmente elaborado. Consideramos que as alterações nos

aproximaram do método por etapas, por exemplo a progressão dos conteúdos nos desportos com características coletivas. O nosso laboratório permitiu-nos compreender o que poderíamos ter trabalhado de forma diferente com resultados diferentes.

3.1.1. Unidade didática

Após um planeamento de carácter mais macro – abrangente e geral – apresentámos outro patamar do planeamento, de menores dimensões.

Para Rosado (1999, p. 8), as Unidades Didáticas “*são conjuntos de aulas que cuja unidade se constrói em torno de uma função didática*”. Fernandes (2014) acrescenta que são instrumentos utilizados no planeamento intermédio do docente.

Já Bento (2003) refere que os objetivos da Unidade Didática são alcançados progressivamente, requerendo uma planificação bem delineada que serve de base para preparar diferentes aulas.

Cova (2011) menciona, ainda, que para um planeamento adequado é necessário conhecer os alunos (a sua faixa etária, o ano de escolaridade, o percurso extracurricular e a motivação), o contexto (sugestões do Grupo Disciplinar, o horário da escola, recursos materiais e espaciais) e o programa da disciplina (objetivos, matérias de ensino e avaliação).

De acordo com as referências anteriores, consideramos que a Unidade Didática é um instrumento que permite guiar o docente na sua intervenção, através da definição de objetivos e estratégias com o intuito de desenvolver aulas que vão ao encontro das necessidades dos alunos. O instrumento deve ser funcional e de fácil aplicação, para o docente.

A nossa Escola possui uma estrutura específica para a elaboração das Unidades Didáticas, a qual nós seguimos, para desenvolvê-las. Possuíam, na sua constituição: a ficha de avaliação diagnóstica, uma análise aos resultados da avaliação diagnóstica, o cronograma dos conteúdos e a sua justificação.

Inicialmente realizámo-las apenas com estes aspetos, contudo, ao longo do ano, sentimos que não faziam jus à riqueza do processo. Faltavam elementos que tornariam mais perceptível o trabalho desenvolvido. Por considerarmos que as Unidades Didáticas realizadas pela Escola careciam de alguns aspetos, incluímos os seguintes pontos nas nossas:

- Justificação à ficha de avaliação diagnóstica – a avaliação depende de representações que os professores têm da escola, da educação, da avaliação, entre outros aspetos (Rosado, Dias & Silva, 2002). Como tal, considerámos importante que, a justificar a ficha de avaliação diagnóstica ficassem, também, explícitos os critérios utilizados.

- Estratégias a utilizar nas aulas – A especificação das estratégias que foram utilizadas pelo docente são essenciais para uma futura análise crítica ao trabalho desenvolvido. O tipo de comportamento adquirido por parte dos alunos está, geralmente, dependente do tipo de estratégia utilizada pelo docente.
- Avaliação – assim como referido anteriormente, a avaliação depende da perceção do professor sobre a educação, a avaliação e as ações dos alunos. Deste modo, é fundamental que os professores apresentem, discriminados, os critérios e valores na avaliação.
- Balanço da Unidade Didática – só através da análise constante das nossas ações se torna possível melhorar. É, portanto, fundamental analisar o desenrolar do processo, identificando lacunas e sugerindo soluções para que a atuação seja mais consistente e adequada, no futuro.

A integração dos pontos anteriores permite, na nossa opinião, tornar as Unidades Didáticas replicáveis, em turmas com características semelhantes, com melhorias consideráveis, devido à análise pormenorizada previamente realizada. Também podem ser um instrumento de proteção, face à atual pressão a que os professores estão sujeitos, com regulares explicações sobre critérios de avaliação e forma de abordagem dos conteúdos (Apêndice 2).

Na nossa perspetiva, a realização das diversas Unidades Didáticas permitiu-nos compreender a importância da organização e definição dos conteúdos, antes de iniciar a nossa intervenção, para que esta tivesse uma orientação e fosse ao encontro dos objetivos propostos e definidos. Também possibilitou-nos compreender as alterações que podem surgir de diferentes perceções e compreensões do processo pedagógico que nos obrigou a modificar ideias inicialmente definidas por outras novas, mais completas ou mais adequadas à turma. As nossas Unidades Didáticas foram sendo desenvolvidas ao longo de todo o período e sofreram modificações no conteúdo de acordo com as aprendizagens que retirávamos do processo. Inicialmente realizámos as Unidades Didáticas muito semelhantes às definidas pelo Grupo Disciplinar contudo, de acordo com o que nos era exigido apresentarmos a nível prático em cada Unidade Didática e com as análises solicitadas pelos orientadores julgamos ser pertinente alterar as mesmas introduzindo novos aspetos. Procuramos uniformizar todas as Unidades Didáticas para que seguissem todas a mesma lógica ainda que já tivessem sido desenvolvidas há mais tempo.

Iniciamos por introduzir a justificação da ficha de avaliação diagnóstica e o balanço da Unidade Didática. Seguidamente, realizando uma análise às decisões tomadas, sentimos

necessidade de especificar as estratégias de trabalho utilizadas. Integramos, por fim, a avaliação pois o professor orientador alertou-nos para diversos problemas relacionados com a atribuição de as notas e a definição de critérios de avaliação dos alunos algumas vezes solicitados pelos encarregados de educação dos alunos.

Referenciamos diversas vezes que as Unidades Didáticas padronizadas pela escola careciam de informação importante para guiar os professores na sua intervenção. Sugerimos a introdução dos aspetos anteriormente referidos contudo não foram aceites pelos docentes pois referiam possuir muitas turmas e ser um processo muito trabalhoso incluir mais itens na mesma. É de realçar a preocupação da escola em possuir um documento base para as Unidades Didáticas. Ainda que só conheçamos a realidade da nossa escola julgamos não serem muitas as que possuem o cuidado de garantir que os seus docentes elaboram documentos orientadores. Consideramos ser uma mais-valia e um aspeto importante para comprometer os docentes no processo ensino-aprendizagem.

3.1.2. Plano de aula

O Plano de Aula corresponde ao nível de planificação de menor dimensão e está diretamente relacionado com a operacionalização do processo pedagógico.

Félix (2014, p. 36) refere que *“a elaboração dos planos de aula realizados ao longo do ano é o culminar do processo de planeamento; é no plano da aula que são esclarecidos os meios para atingir os objetivos previstos nas unidades didáticas”*. Bento (1998 citado por Andrade, 2013, p. 26) acrescenta que *“o plano de aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”*.

O plano de aula é um reflexo do pensamento e intervenção do professor. Por essa razão, deve ser um instrumento funcional e perceptível para o docente que o utiliza (ou não) como meio auxiliar para conduzir a aula. Assim, a estrutura e os diferentes elementos que integra devem fazer sentido para que cumpra com a sua função.

O plano de aula adotado no início do ano foi um exemplo de estrutura apresentada no primeiro ano de mestrado, e foi por nós, frequentemente, usada nas aulas práticas (Apêndice 3). Com a necessidade de planear mais regularmente as aulas, apercebemo-nos do tempo despendido para elaborar o plano, da quantidade de informação e da organização pouco clara que o mesmo tinha. Neste sentido modificámos a estrutura do plano de aula de forma a torná-lo mais prático (Apêndice 4).

Com o auxílio do orientador cooperante e com pesquisas em planos de aulas de anos anteriores, chegámos à última estrutura. A estrutura escolhida permite-nos rentabilizar o

tempo durante o plano, centrando-nos mais sobre a eficácia das tarefas propostas. A grande diferença entre os planos de aula assenta na forma como foram organizadas, que é distinta, e na quantidade de informação presente.

No quadro 2, apresentamos os pontos incluídos num plano de aula, realizado no início do ano e outro realizado no final.

Quadro 2: Evolução dos planos de aula ao longo do estágio pedagógico

Plano de aula inicial	Plano de aula final
Orientação do plano de aula: horizontal	Orientação do plano de aula: vertical
Cabeçalho: <ul style="list-style-type: none"> • Nome do professor • Ano e turma • Data • Período • Número da aula • Unidade Didática • Duração • Recursos materiais • Sumário • Objetivos gerais 	Cabeçalho: <ul style="list-style-type: none"> • Nome do professor • Ano e turma • Data • Período • Número de alunos • Número da aula • Unidade Didática • Número de aula na Unidade Didática • Duração • Recursos materiais • Sumário • Objetivos da aula
Objetivos comportamentais	Objetivos, conteúdos e componentes críticas
Conteúdos didáticos	Organização e descrição
Organização	Representação gráfica
Descrição da tarefa	Tempo: <ul style="list-style-type: none"> • Por atividade • Acumulado
Componentes críticas	Observações
Tempo: <ul style="list-style-type: none"> • Por atividade • Acumulado 	
Observações	

A nomenclatura utilizada foi semelhante, à exceção do “objetivo comportamental” que foi substituído apenas por “objetivo”, contudo, trata-se de uma mera alteração semântica, e não funcional. Assim, explicaremos o que cada ponto significava.

Plano de aula inicial:

- Objetivo comportamental – explicação da ação a desenrolar-se. Por exemplo, apresentar informação pertinente aos alunos; corridas; jogo condicionado.
- Conteúdos didáticos – o conteúdo a ser abordado. Por exemplo, partida de blocos.

- Organização – descrição da colocação dos alunos pelo espaço e do início e término do exercício, assim como informação sobre as rotações e movimentações dos alunos e material necessário.
- Descrição da tarefa – explicação do exercício a realizar.
- Componentes críticas – aspetos que deveriam ser tidos em consideração durante as atividades.
- Observações – informação extra que fosse essencial.

Introduzimos mais componentes no cabeçalho pois como estávamos a abordar pelo menos duas matérias de ensino por período, nos permitisse organizar os planos de aulas posteriormente na unidade didática a que pertenciam dando-nos uma visão dos conteúdos que estavam a ser abordados e dos objetivos que já tinham sido alcançados.

Sentimos que o agrupamento de diversas componentes no mesmo ponto permitia reduzir a informação, evitando que se repetisse durante o plano de aula. Focávamos apenas alguns elementos essenciais para que a nossa atenção fosse mais centrada nos mesmos.

A orientação do plano de aula possibilitou-nos utilizar apenas uma folha evitando que, caso necessitássemos de o consultar, tivéssemos de procurar exaustivamente o pretendido. Conferia uma organização visual mais apelativa e simples.

Serviu o mesmo objetivo – planejar e orientar a nossa intervenção – mas tornando-se mais perceptível com apenas a informação que considerávamos determinante para o desenrolar da aula.

O último permitia que, através de uma consulta rápida durante o decorrer da aula, fosse possível identificar claramente as propostas de trabalho, a organização nos exercícios, desde a quantidade de material, até à disposição espacial e ao tempo idealizado para os exercícios.

Não incluímos a divisão da aula em três partes: a parte introdutória, a parte principal ou fundamental e a parte final, como defende Bento (2003), pois consideramos que, durante toda a aula, os conteúdos abordados têm igual valor podendo, no entanto, ser realizados com diferentes intencionalidades. Contudo, seguimos o princípio da progressão da carga na aula e no final uma tentativa de baixar os níveis tónicos dos alunos.

Apesar do planeamento cuidado, nem sempre as aulas decorriam de forma fluida, organizada e rentável, pois são muitas as variáveis que podem condicionar o desenrolar da aula. No final de cada atividade letiva, reuníamos com o orientador e com o colega de estágio e refletíamos sobre o decurso da aula: aspetos positivos e aspetos negativos. Apresentávamos a nossa perceção da aula, o colega de estágio e o orientador exponham as suas e no final aferíamos resultados da discussão gerada.

Angotti e Auth (2001) mencionam que os professores devem ser constantemente desafiados a estudar e a refletir mais sobre a sua prática, pois tal favorece o crescimento individual e coletivo. Os mesmos autores dizem ainda que, ao compartilhar as reflexões, concordando ou discordando, estas adquirem uma importância significativa, principalmente por gerarem incertezas em nós próprios. Esse acompanhamento permitiu-nos evoluir na nossa atuação e compreender melhor a profissão docente.

Consideramos que o plano de aula é um elemento auxiliar essencial, pois face ao número habitual de turmas que um professor costuma lecionar – entre 4 a 7 turmas – ainda que todas as aulas sejam planeadas, torna-se difícil controlar todas as variáveis e lembrar-se de todos os pormenores. Em situações futuras iremos utilizar o plano de aula, possivelmente com a mesma estrutura, mas manuscrito, pois torna-se mais rápido de elaborar. Contudo com a quantidade de turmas que teríamos, os planos de aulas teriam de evidenciar muitas especificidades de cada turma que nos permitissem imprimir a qualidade que pretendíamos. Durante o processo de estágio não realizávamos o plano de aula manualmente pois o enviávamos o orientador cooperante de forma a recebermos feedback sobre as nossas opções. Considerando que a totalidade dos planos de aula teria de estar no dossier de estágio, e como forma de rentabilizar o tempo, optámos por elaborá-los em computador.

3.2. Intervenção

A intervenção pedagógica iniciou-se antes do estágio propriamente dito começar. Reunimos com os professores do Grupo Disciplinar e fomos apresentados. Posteriormente, o orientador cooperante revelou-nos as turmas disponíveis. Deu-nos liberdade para escolher a turma que preferíssemos, relembando algumas características-chave das mesmas. Em diálogo com o colega, chegámos a um consenso e apresentámos as nossas intenções ao orientador: o colega ficava com a turma do turno da manhã e nós ficávamos com a do turno da tarde.

Os dias que antecederam o estágio foram repletos de ansiedade, nervosismo e, inclusive, medo, pois queríamos ser respeitados e proporcionar o máximo de aprendizagem aos alunos.

Durante as primeiras aulas, foi-nos possível compreender as carências e dificuldades dos alunos, pelo que considerámos importante incidir sobre as mesmas e, simultaneamente, a abordar conteúdos. Rosado e Ferreira (2011) alertam para o facto de que o sistema educativo e desportivo deve ter um papel determinante na formação do indivíduo moralmente e socialmente, inculcando-lhes competências para a vida e para o desenvolvimento do carácter. A formação tem como objetivo dotar cada cidadão com requisitos indispensáveis para que seja uma pessoa em plenitude (Go *et al*, 2006).

De forma a darmos resposta ao que observávamos, definimos algumas regras e rotinas de organização nas primeiras aulas. Face aos constrangimentos que a turma demonstrava relativamente a estes componentes, exigiu da nossa parte a adoção de estratégias para restringir e reeducar os comportamentos adotados entre eles, salientamos:

- Definição do local em que eram realizadas as reuniões iniciais. Este tinha de ser sempre o mesmo, afastado do material desportivo e das mochilas dos alunos. Tinha também de ter em consideração fatores externos que pudessem distrair os alunos.

Dependendo da instalação utilizada sentimos algumas dificuldades na escolha do local (por exemplo em espaços exteriores era muito complicado determinar um local onde as distrações fossem mínimas e que os alunos estivessem confortáveis). Assim que era definido o local procurávamos criar rotinas. Para isso estávamos no local antes da aula iniciar e indicávamos, sinalizando, o sítio para colocarem as mochilas. Inicialmente o local de reunião era muito próximo de onde estava o material e as mochilas. Todavia, face aos comportamentos dos alunos – distração constante devido a estes elementos – procurámos definir três espaços distintos: um direcionado para o material, outro para as mochilas e o último de reunião para início da aula. Com a introdução desta estratégia foi-nos mais simples controlar a ação dos alunos e realizar a introdução à aula de forma mais rápida.

- Os alunos não mexiam no material até que fossem autorizados.

Os alunos nas primeiras aulas procuravam, quando chegavam ao local de aula, mexer no material o que nos dificultava o começo da aula. Inicialmente permitimos que tivessem alguma liberdade para brincar com este, contudo quando pretendíamos iniciar a aula os alunos mostravam-se indiferentes e prosseguiam com a brincadeira. Adotámos portanto a estratégia de só utilizarem o material quando fossem autorizados. Tal permitiu-nos controlar melhor a turma assim como minimizar o tempo de instrução em cada tarefa. Foi necessário, nas primeiras aulas, recolher várias vezes o material quando passávamos de um exercício para outro de forma a impedir que brincassem. Conforme os alunos foram alterando o comportamento foi-lhes possibilitado que mantivessem o material mas com regras de manuseamento. Só conseguimos concretizar esta estratégia no terceiro período.

- Minimizar ao máximo o tempo de espera e de transições para que desestimular a adoção de comportamentos desviantes. Para isso, adotámos algumas estratégias: reduzimos o tempo de instrução, incidindo mais na demonstração para melhor compreensão dos alunos; a organização da aula era semelhante durante grande parte da mesma, utilizando os momentos de pausa para realizar alterações na

estrutura da aula; nos momentos de transição apresentávamos indicações sobre o local que os alunos deveriam ocupar, mencionando quantos grupos seriam e se os alunos estavam no mesmo grupo ou não.

A introdução das seguintes estratégias foi gradual e permitiu-nos observar melhorias significativas na ação dos alunos. A redução do momento de instrução privilegiando a demonstração foi incluída ainda no primeiro período devido às dificuldades que os alunos mostravam em manter-se atentos e em compreender alguns exercícios apenas pela explicação, especialmente os alunos que apresentavam necessidades educativas especiais. Considerando que necessitávamos de demonstrar para que compreendessem, optámos por abordar compilar ambas. Os alunos apresentavam-se atentos na instrução e na demonstração realizando a tarefa de acordo com o pretendido.

A organização da aula foi algo que nos foi proposto pelo professor orientador, também, no primeiro período como forma de minimizar os momentos de transição. Sentimos dificuldade em compreender a lógica por detrás desta sugestão mas com a sua concretização observámos que era mais simples de controlar a turma, a complexidade das tarefas e o esforço assim como alterar os exercícios. A lógica tinha em consideração o tipo de exercício, o número de alunos envolvidos – se trabalhavam individualmente ou em grupo – e a quantidade de material. No primeiro período sentimos muito dificuldade em organizar a aula neste sentido, tínhamos muitas transições e momentos de organização o que fazia com que, no caso da nossa turma, desse azo a comportamentos desviantes. Ao longo deste período fomos trabalhando no sentido de encontrar uma estrutura que fosse agradável para os alunos e que tivesse o mínimo de transições possíveis. Ainda durante este período iniciámos as aulas politemáticas definindo portanto dois grandes momentos de organização, nos primeiros 45 minutos e nos segundos 45 minutos. Dentro de cada matéria de ensino procurámos que os exercícios tivessem uma organização semelhante de forma a aumentarmos o tempo disponível para a prática. Procuramos seguir este modelo até ao final das aulas.

Recorrer aos momentos de transição para preparar o exercício seguinte foi, para nós, a estratégia mais difícil de concretizar face às variáveis que necessitávamos de controlar – comportamento dos alunos e preparação do exercício. Demorámos algum tempo a concretizar esta estratégia de forma consistente mas evidenciou-se como uma mais-valia para reduzir o tempo de transição. Com esta estratégia os alunos deixaram de deambular pelo espaço à espera de indicações enquanto preparávamos a situação seguinte. Era-lhes referido um conjunto de informação que permitia que tivessem referenciais do que seria o exercício seguinte diminuindo o tempo necessário para organizar os alunos pelo espaço, dar instrução e

iniciar a tarefa. No início era necessário insistir e inclusive colocar os alunos nas posições pretendidas mas com o passar das aulas a compreensão do que era pretendido fê-los tentar cumprir o que era pedido. Verificámos alterações muito grandes em relação ao seu comportamento realçando a liderança na organização do grupo, o respeito e o cumprimento do que era pedido. Foi a última estratégia a ser implementada – no final do segundo período - e surpreendeu-nos pelos efeitos demonstrados.

- Determinação dos grupos de trabalho tendo em especial atenção o grupo que realizava as atividades com o aluno que apresentava síndrome fetal alcoólico pois, normalmente, o grupo desmotivava-se ou discutia e agredia-se.

No decurso do processo, a formação de grupos foi um aspeto que exigiu de nós muita atenção devido às características dos alunos. Recorremos a diferentes estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem dos alunos, nomeadamente a homogeneidade e a heterogeneidade na formação de grupos de trabalho. A homogeneidade possibilitava agrupar os alunos segundo níveis de proficiência, em suma, adequar as tarefas à sua capacidade. Assim, permitia-nos atuar sobre o grupo que apresentava mais dificuldades, corrigindo-o e acompanhando-o de forma mais próxima.

A heterogeneidade foi utilizada para promover a interação entre os vários elementos da turma, na tentativa de promover o bom relacionamento entre eles. Os grupos eram formados com alunos de níveis de proficiência diferentes. Introduzimos condicionalismos de forma a equilibrar a competição e a desenvolver aspetos específicos que considerávamos essenciais.

Nas primeiras aulas procurámos experimentar ambas as estratégias de forma a compreender melhor as afinidades entre os alunos e as potencialidades e limitações da junção de determinados elementos. Quando recorremos à homogeneidade para desenvolver as tarefas, os alunos aceitavam. Por outro lado, quando foram realizados grupos heterogéneos surgiram conflitos, pois não aceitavam os colegas de grupo nem os condicionalismos, por vezes colocados durante a sua atuação.

Quando era dada liberdade para que os alunos escolhessem o grupo estes, preferencialmente, escolhiam grupos homogéneos com a particularidade de que se apresentavam constantemente distraídos estando pouco atentos e envolvidos nas tarefas propostas. Também verificámos que um dos alunos era frequentemente excluído tendo que ser, posteriormente, inserido num grupo.

De acordo com as características da turma e a sua dimensão julgámos ser fundamental que os alunos tivessem oportunidade de trabalhar uns com os outros em todas as aulas.

Ao experimentarmos as diferentes associações de alunos identificámos que existiam muitos conflitos entre os alunos, em especial com o aluno que apresentava síndrome fetal alcoólico. Nas várias modificações que realizámos observámos que havia um número reduzido de alunos que apresentava níveis de tolerância mais acentuados sendo portanto esses os colegas que inicialmente ficavam no grupo deste aluno. Utilizando regras específicas tanto para a rotação dos grupos como para o sucesso da tarefa, conseguíamos que todos os alunos interagissem entre si quer em situações de confronto quer em situações de cooperação. A adoção de regras nestas situações facilitou o comportamento dos alunos em relação aos grupos de trabalho, compreendendo de que todos iriam trabalhar com todos, sem exceção.

Tendo em consideração os diferentes níveis de desempenho dos alunos, quando trabalhavam em grupos heterogéneos, introduzimos condicionalismos nos alunos de acordo com o que compreendíamos ser as suas necessidades. Os alunos sentiram alguma dificuldade em compreender a introdução destes aspetos pois referiam que assim “perdiam a vantagem”. Atuámos exatamente numa característica muito marcada por estes alunos, a competitividade. Ao perceberem que os exercícios tornavam-se mais equilibrados com os condicionalismos, os alunos naturalmente procuravam coloca-los em prática no jogo.

Nas primeiras aulas houve momentos de desmotivação ou discussão pois não queriam trabalhar com outros elementos. Ao longo do processo identificaram-se melhorias consideráveis na relação entre os alunos e no empenho demonstrados nas atividades. Os alunos aceitavam e cumpriam - quando eram colocados - a introdução de *handicaps* e de condicionalismos nas tarefas, algo que no princípio do ano não ocorria.

Várias destas estratégias foram definidas nos primeiros dias de aula e mantiveram-se até ao final do ano, outras foram introduzidas conforme a nossa compreensão do processo e capacidades desenvolvidas. Quisemos, com a implementação destes métodos, tornar estes comportamentos solicitados em induzidos.

A concretização destas estratégias exigiu de nós alterações significativas na nossa atuação inicial. Obrigou-nos a melhorar consideravelmente a preparação e planeamento das aulas, tendo em atenção aspetos que pudessem comprometer a atenção dos alunos ou promover a discussão e a adotar uma intervenção durante a aula mais ativa. Inicialmente resguardávamos na observação do comportamento dos alunos sem intervir e as intervenções que realizávamos tinham pouco conteúdo (por exemplo “boa” ou “isso!”) sendo, frequentemente, dirigidos para toda a turma. Fomos, posteriormente, adotando uma atitude mais interventiva e ativa na aula com constante comunicação com os alunos, tanto conferindo *feedbacks* motivacionais como corretivos, atuando para toda a turma quando o erro era comum a todos e

individualmente, quando era referente a um aluno. Após a correção, observávamos atentamente o visado, para identificar se o aluno tinha compreendido e tentava realizar a atividade.

Procurámos, durante as aulas, que houvesse um clima afetivo muito positivo. Tendo em consideração a dimensão da turma era relativamente simples que interagíssemos com todos os alunos. Esforçámo-nos por transmitir aos alunos que eram acarinhados, respeitados e tidos por nós como importantes, tal demonstração, evidenciada, facilitou a interiorização e cumprimento das regras propostas. Rosado e Ferreira (2011) mencionam que a otimização do ambiente de aprendizagem exige que o sistema de relações entre o professor e o aluno tenha um ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, para que níveis de participação elevados sejam conseguidos. Os autores ainda referem que o ambiente relacional é determinado por diversas variáveis, entre elas a afetividade, mais particularmente, a perceção do ambiente afetivo existente.

Julgamos que o clima adotado foi potenciador da aprendizagem, pois permitiu que a conduta dos alunos se alterasse significativamente observado também no seu comprometimento com as atividades desenvolvidas na aula e no respeito pelas decisões tomadas por nós.

Nas primeiras aulas sentimos muita dificuldade em estabelecer o clima pretendido, pois ao conferirmos alguma liberdade aos alunos estes adotavam comportamentos desviantes ou, por outro lado, quando assumíamos a atividade os alunos desmotivavam. Como forma de motivar os alunos procurámos aceitar algumas sugestões dada pelos alunos. Evidenciaram-se melhorias na motivação mas não no comportamento. Tentámos que a interação entre professor-alunos fosse mais constante no sentido de demonstrar que todas as ações estavam a ser observadas e analisadas. Este processo foi muito moroso pela nossa parte, tendo em consideração as nossas características pessoais, as dos alunos e a dificuldade que possuíamos em controlar todas as variáveis. Face a esta estratégia, os níveis de empenho aumentaram consideravelmente, os comportamentos desviantes reduziram proporcionando condições para que ocorresse aprendizagem.

Ao longo do ano, face às características dos alunos e também à nossa inexperiência no processo ensino-aprendizagem, conduzimos as aulas utilizando tendencialmente estilos de ensino que se apresentavam à esquerda da barreira de descoberta.

Os estilos de ensino resultam de um *spectrum* teórico baseado em aspetos de tomada de decisão que define as várias opções de ensino e de aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008). Os mesmos autores consideram que, dentro de cada estilo de ensino, com base nas

decisões tomadas, pode ser alcançado um conjunto de objetivos de aprendizagem diferentes. Adiantam, também, que o estilo é o ponto de referência, tanto para professores, como para alunos, dos objetivos de aprendizagem e dos resultados obtidos.

Os autores explicam que os estilos de ensino, dependendo da sua colocação no *spectrum*, têm diferentes características e promovem diferentes capacidades. A divisão entre os estilos que promovem a reprodução e os que promovem a aprendizagem é uma linha invisível, conhecida como barreira de descoberta. Os estilos de ensino localizados à esquerda da barreira de descoberta podem, de acordo com o que o professor, solicitar e promover diferentes operações cognitivas, mas o seu papel assenta maioritariamente em conferir conhecimento específico e habilidades, enquanto os alunos são mais recetores que reprodutores do conhecimento (*idem*).

O nosso estilo de lecionação centrou-se, maioritariamente, à esquerda da barreira de descoberta, pois como os alunos tinham dificuldades no cumprimento das regras e nos relacionamentos, ao centrarmos as decisões maioritariamente em nós, os alunos eram forçados a cumprir o que fosse estipulado para poderem realizar as tarefas. Inicialmente havia muita resistência dos alunos pelo facto de todas as decisões estarem centradas em nós mas, agregado ao clima afetivo positivo que incentivámos, os alunos foram aceitando as propostas feitas e procuraram, tendencialmente, realizá-las.

De acordo com a matéria de ensino e as estratégias de trabalho definidas, utilizámos diferentes estilos de ensino. Também, conforme a conduta dos alunos, foram-se alterando, possibilitando que tomassem mais decisões durante a realização das tarefas.

Iniciámos a nossa atuação com grande parte das decisões centradas em nós por identificarmos primeiramente que os alunos não possuíam regras pelo que nos seria muito difícil induzi-los a trabalhar autonomamente sem que colocassem em risco a segurança uns dos outros. Contudo, apesar das decisões estarem maioritariamente centradas no professor, durante a realização das tarefas, em especial as que exigem dos alunos interação com o meio e com o outro, era possibilitado que explorassem a tarefa.

No quadro 3 apresentamos os estilos de ensino maioritariamente utilizados por nós em cada matéria de ensino.

Quadro 3: Estilos de ensino utilizados por matéria de ensino

Matérias de ensino	Estilos de ensino
Basquetebol	Comando Inclusivo Descoberta Guiada
Atletismo	Comando Tarefa Inclusivo
Ginástica	Comando Recíproco Tarefa
Jogos Desportivos Coletivos	Inclusivo Descoberta Guiada
Badminton	Inclusivo Tarefa Descoberta Guiada
Voleibol	Inclusivo Descoberta Guiada
Desportos de Combate	Inclusivo Comando Descoberta Guiada
Dança	Comando Tarefa

As alterações nos estilos de ensino deveram-se às modificações do comportamento dos alunos assim como à tentativa de responsabilizar cada vez mais os alunos da sua atuação e, simultaneamente conferir-lhes noções base de relacionamento com o outro e respeito.

Para a abordagem dos conteúdos das diferentes matérias de ensino, utilizámos várias estratégias de trabalho: jogos lúdicos, jogos pré-desportivos, jogos condicionados e jogos formais para promover a aprendizagem dos alunos. Procurámos que, durante a abordagem, as características mais marcantes fossem mantidas para que as situações propostas fossem ao encontro da realidade da atividade física e desportiva. Definimos como o meio de promover a aprendizagem, atividades que se sustentassem a partir do jogo. A este propósito, Pacheco e

colaboradores (2009) referem que não se aprende para passar, driblar ou rematar, aprende-se a jogar. Cushion (2002) acrescenta que aqui a atenção é dirigida para o jogo. Consideramos que todos os constituintes necessários para a aprendizagem são proporcionados pelo jogo e é nossa função, como docentes, conduzir a aprendizagem dos nossos alunos através deste. Na definição do jogo é necessário ter em atenção os conteúdos que se pretende trabalhar e os objetivos definidos.

Nem sempre ao longo do estágio conseguimos retirar do jogo o máximo de aprendizagem possível. Inicialmente, independentemente do tipo de jogo que apresentássemos, os alunos estavam desmotivados e não se empenhavam. Ao longo das aulas verificámos que eram muito competitivos durante as pausas e disputavam, igualmente, a vez para ir buscar o material. Procurámos, então, promover a competição utilizando *rankings* elaborados na aula, sistemas de competição que apurassem um vencedor, entre outros. Os jogos foram-se tornando mais intensos e os alunos apresentaram-se mais motivados e entusiasmos para as aulas.

Procurámos envolver sempre todos os alunos na aula, assim, estes não realizavam a componente motora, eram apresentadas tarefas relacionadas com o objetivo da aula para desenvolverem. Acreditamos que todos devem ter acesso à aprendizagem, independentemente do *handicap* que apresentem, pois a Educação Física, apesar de se caracterizar pela representação motora do conhecimento dos alunos, engloba outras áreas de intervenção que são igualmente importantes na formação de indivíduos. Contribuindo para os fazer compreender o movimento e tudo o que este envolve.

Verificamos que inicialmente muito alunos não realizavam a componente motora ficando a observar a aula. Contudo ao apresentarmos tarefas que os envolviam na aula, estes prontamente referiam já se sentir melhor e com vontade de participar na aula. Ao longo do ano com a concretização desta estratégia, os casos dos alunos com dispensa motora foi minimizada.

3.3. Avaliação

O dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências da Lisboa (Casteleiro: 2001, pág. 433) define a avaliação como o ato de verificar a progressão do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

É um recurso que integra e regula a prática letiva, possibilitando uma recolha sistemática de informação, de forma a apoiar a tomada de decisões adequadas à promoção da aprendizagem (Artigo 2º, Cap. I, da Portaria n.º 29/2012 de 6 de Março de 2012 citado por Freitas, 2012).

Rosado e outros (2002) refletem a avaliação como uma questão filosófica e pedagógica e só depois uma questão técnica e didática, pois as práticas avaliativas dependem de diversos fatores, entre eles as representações que os professores têm da escola, da educação e da avaliação, entre outros aspetos.

Consideramos, portanto, que a avaliação pode ser diferenciada de acordo com a percepção que os professores detêm da educação e das práticas que desenvolvem nas aulas, adquirindo critérios distintos. Isto confere à avaliação um carácter subjetivo pois, apesar dos critérios definidos, prevalece a interpretação do professor sobre a mesma.

Os mesmos autores referem que o nível de ensino é uma variável que também diferencia as concepções de Educação e, conseqüentemente, as práticas avaliativas. Dizem que a avaliação do ensino básico particularmente, tendo como base a Lei de Bases do Sistema Educativo, deve assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses sendo este um meio de promoção e desenvolvimento pessoal e não uma forma de seleção e exclusão social.

O ensino básico engloba idades críticas do desenvolvimento – físico, social e cognitivo – havendo a necessidade acrescida de conferir um leque variado de competências que desenvolvam a pessoa como um todo de forma a ingressar na sociedade com um papel ativo. Com base nas carências e potencialidades do grupo e, se possível da pessoa, acreditamos que devem ser definidos critérios de avaliação, enquadrados nos objetivos e necessidades da sociedade, para assim promover e valorizar aspetos que são essenciais para que os alunos se tornem adultos íntegros e capazes.

Realizámos uma avaliação de forma a conhecer os níveis de desempenho dos alunos. Face ao método de ensino que utilizámos – sistema por blocos –, a avaliação era realizada nas primeiras aulas de cada matéria de ensino, em cada período, as primeiras aulas eram destinadas à avaliação diagnóstica dos alunos.

A avaliação diagnóstica, segundo Batalha (2004), tem como objetivo obter informação sobre o estado do aluno, de forma a detetar algum tipo de insuficiência ou necessidade. Acrescentámos, também, a possibilidade de permitir conhecer pontos fortes e potencialidades, que podem ainda ser desenvolvidos e, mais, conhecer aspetos da personalidade dos alunos.

A análise diagnóstica é fundamental para que o professor, com as informações recolhidas, adapte as atividades ao nível da turma, estabelecendo prioridades e identificando as competências dos alunos, para além de possibilitar a formação grupos de trabalho (Gonçalves *et al.*, 2010).

Dependendo da matéria dedicamos mais ou menos aulas para avaliar os alunos. Utilizamos diversos instrumentos produzidos por nós e adaptados de outros. Para as

modalidades incluídas nos jogos desportivos coletivos de invasão – basquetebol, andebol e futebol – recorremos ao instrumento produzido por Garganta e Pinto (1995) que define o nível de desempenho dos alunos segundo o seu conhecimento do jogo dado pelos princípios de jogo implícitos nestas modalidades: relação com o objeto de jogo, ocupação do espaço, progressão no terreno e ações de cooperação. Avaliamos conjuntamente estas três matérias pois as características mais marcantes que possuem são semelhantes sendo por isso idênticos os princípios destas modalidades. Julgamos que um único instrumento que retirasse informação pertinente sobre o nível de desempenho numa dada modalidade com estas características era suficiente para retirar os dados necessários (Anexo 1).

Na ginástica, adaptámos o instrumento utilizado por Silva (2014), no qual avaliamos os vários elementos adotando como critério a fluidez do movimento, a colocação dos membros e a extensão dos membros (Anexo 2). No atletismo, recorremos novamente ao instrumento desenvolvido por Silva (2014), e avaliávamos quatro disciplinas técnicas: duas de corridas, uma de saltos e uma pertencente aos lançamentos com base em aspetos que consideramos poderem influenciar a performance alcançada. Na corrida de velocidade sem obstáculos, com partida de blocos, tínhamos como critérios: a colocação dos apoios e do tronco no bloco, se endireitava o tronco e se a aceleração era progressiva; na corrida de barreiras observámos: o ajuste da corrida antes da barreira, a altura da transposição da barreira e a receção equilibrada. Já no lançamento do peso, avaliámos a colocação do peso durante o lançamento, a colocação dos apoios e a rotação do tronco. Por fim, no salto em comprimento, analisámos a corrida de aproximação, a chamada e a receção ao solo (Anexo 3).

Nas restantes matérias de ensino, criámos os instrumentos utilizados em conjunto com o orientador cooperante. No voleibol, apesar de ser um jogo desportivo coletivo, a dinâmica do jogo é ligeiramente diferente dos jogos de invasão, por ser um jogo de participação alternada. O instrumento teve em consideração se os alunos tinham capacidade de jogar a três toques, relacionar-se com os colegas no espaço de jogo e movimentar-se de acordo com a trajetória da bola. Também procurávamos identificar se os alunos realizavam o gesto com domínio e com intencionalidade (Apêndice 5). No badminton, avaliámos a posição base adotada, a movimentação de acordo com a trajetória do volante, a pega da raquete, a amplitude do movimento, a adequação do gesto técnico à situação e a intencionalidade do batimento (Apêndice 6). Relativamente aos desportos de combate e à dança, não utilizámos um instrumento, apenas observámos e retirámos dados para futuras intervenções. Nos desportos de combate, centrámo-nos na relação entre forças mais especificamente a utilização de outras estratégias durante o jogo e adequação da estratégia ao adversário, e na dança na relação

ritmo-movimento que consistia em coordenar os movimentos com a música, acompanhar as variações rítmicas, iniciar o movimento no tempo certo e manter uma fluidez regular (Batalha, 2004).

A avaliação diagnóstica tendo sido realizada nas primeiras aulas de cada matéria de ensino permitiu-nos ficar com uma percepção sobre as capacidades dos alunos. Contudo, o tempo de observação de cada matéria de ensino foi muito reduzida, especialmente nas matérias desenvolvidas no primeiro período. Como não conhecíamos as características dos alunos – níveis de proficiência, relacionamento entre pares, capacidade de compreender e ajustar-se ao jogo – sentimos muita dificuldade em avaliá-los pois alguns aspetos associados à conduta dos alunos influenciou a percepção de competência que possuíamos dos mesmos. O método por blocos tem como característica a realização de uma avaliação diagnóstica dentro de cada bloco de aulas de uma determinada matéria de ensino, dificultando o conhecimento dos alunos nas restantes matérias (Rosado s.d.). O mesmo autor ainda acrescenta que o número de aulas despendido para a realização desta avaliação primordial normalmente não deve exceder as três aulas. Acreditamos que em apenas três aulas é complicado um professor conhecer as características dos seus alunos nas diversas dimensões – social, motora e cognitiva. As dificuldades que sentimos tiveram consequências no planeamento das Unidades Didáticas no primeiro período, pois a avaliação carecia de informação pertinente que não conseguimos observar.

Nos períodos posteriores, face ao conhecimento adquirido durante o primeiro período, julgamos que as ilações retiradas da avaliação diagnóstica já possuíam outra consistência e qualidade. Assim com base na informação que contínhamos e no que foi observado planeámos as Unidades Didáticas e as aulas com outras preocupações. Também identificámos que durante a avaliação diagnóstica das matérias de ensino do segundo período, em especial dos jogos desportivos coletivos, os alunos possuíam indícios das aprendizagens do período anterior, possibilitando-nos realizar uma progressão nos objetivos e conteúdos a abordar.

O método por blocos apresenta como limitação a análise de cada matéria de ensino num curto espaço de tempo tornando difícil retirar informação essencial das características dos alunos para definir estratégias de trabalho que potenciem a aprendizagem. Consideramos que uma avaliação mais prolongada permitia compreender e identificar um conjunto de variáveis fundamentais conferindo ao docente um conhecimento mais aprofundado para que tivesse uma atuação mais adequada e com maior qualidade.

Sentimos que os alunos foram prejudicados pela avaliação diagnóstica que realizámos pois confundimos, diversas vezes, traços pessoais com dificuldades o que demonstra que a

falta de informação pode afetar de forma profunda o planeamento e posterior promoção da aprendizagem.

De acordo com os dados retirados de cada matéria de ensino, planeámos as unidades didáticas. Recorremos ao PNEF para identificar os conteúdos a abordar e definimos objetivos com base no que foi verificado.

A bateria de testes *Fitnessgram* era aplicada na escola para o 3º ciclo, utilizando apenas dois testes: teste vaivém e teste de abdominais. Rocha e outros (2010) no documento representativo das metas de aprendizagem para os 2º e 3º ciclos referem que o aluno deve demonstrar capacidades em testes de resistência aeróbia e testes de aptidão muscular e propõe, para a aptidão aeróbia: o teste da milha, o vaivém ou a marcha; por sua vez, para aptidão muscular: o teste de força abdominal ou o de resistência abdominal.

A bateria de testes *Fitnessgram* tem como objetivo identificar se os alunos atingem valores inscritos como saudáveis (PNEF, 2001), para que o professor tenha uma noção do nível de aptidão física dos vários alunos, em testes específicos, permitindo assim conhecer e aprimorar as capacidades condicionais de cada um.

A aplicação da bateria, em especial no primeiro período, permitiu-nos retirar informação importante para identificar níveis de aptidão física, mais precisamente dificuldades que os alunos apresentavam. Procurámos, ao longo de todo o ano, incidir sobre as competências nas quais os alunos apresentavam mais constrangimentos no sentido de fomentar o seu aperfeiçoamento.

Os testes eram repetidos todos os períodos. Na nossa turma, os dados eram registados pelos alunos, com supervisão do docente, numa ficha de registo elaborada para o efeito (Apêndice 7).

Sentimos muita dificuldade em avaliar durante o estágio. Não sabíamos que critérios poderíamos adotar para tornar a avaliação mais adequada às características dos nossos alunos, por esta razão, seguimos o sistema avaliativo instituído na escola.

Quadro 4: Critérios de avaliação de acordo com o grupo disciplinar

DOMÍNIO PSICOMOTOR – 60%		
Avaliação Formativa	Empenhamento Motor - AFD	25%
	O aluno empenha-se e esforça-se ativamente na realização dos exercícios, do domínio das AFD, considerados para a aula.	
	Progressão na Aprendizagem	15%
	O aluno demonstra progressão/evolução a nível das habilidades/destrezas técnico, táticas e estratégicas das AFD.	
Avaliação Sumativa	Prova/Teste Prático - AFD	15%
	O aluno demonstra progressão/evolução a nível das habilidades/destrezas técnico, táticas e estratégicas das AFD, de acordo com as normas de referência dos programas de EF.	
	Aptidão Física – Bateria de Testes do FITNESSGRAM	5%
	O aluno demonstra capacidades em testes de Resistência Aeróbia e Testes de Aptidão Muscular e encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – <i>Fitnessgram</i>), para a sua idade.	
DOMÍNIO COGNITIVO – 20%		
Avaliação Sumativa	Prova/Teste Escrito Individual	15%
	O aluno realiza uma prova/teste escrito individual acerca das matérias de ensino.	
Avaliação Formativa	Trabalho de Grupo	5%
	O aluno realiza trabalho de grupo acerca das matérias de ensino.	
DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO – 20%		
Avaliação Formativa	Comportamento/Responsabilidade	10%
	O aluno estabelece uma relação cordial com os companheiros, empenha-se e respeita os colegas e as instruções definidas pelo professor.	
	Cooperação/Participação	5%
	O aluno colabora, coopera e participa, com os companheiros, nas diferentes tarefas consideradas para a aula.	
	Pontualidade/Equipamento EF	5%
	O aluno comparece no espaço previsto para a aula, de acordo com o horário estabelecido para a mesma, devidamente equipado.	

Ao analisarmos o quadro 3, verificamos que nos vários domínios é a avaliação formativa quem assume a percentagem de destaque. Segundo Félix (2012), a avaliação formativa assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser contínua, qualitativa e fornecer ao docente dados sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias (*idem*).

Na perspetiva de Batalha (2004), a avaliação formativa serve como uma consciencialização para o professor, relativamente ao estado inicial da turma, possibilitando conhecer a sua progressão ao longo do tempo. A avaliação formativa auxilia-nos a compreender, aula após aula, as evoluções dos alunos e os reajustes necessários para melhorar/promover a aprendizagem.

De modo a controlarmos de forma mais efetiva o desempenho dos alunos, realizámos duas fichas de registo em que eram propostas, no final de cada aula, duas notas ao aluno, uma dizia respeito à componente motora, que associava o empenhamento motor e a progressão na aprendizagem e a outra referente aos aspetos socio afetivos como o respeito pelo colegas e professor, cumprimento de regras, tolerância e entreajuda.

Nós, como professores, analisávamos a aula, realizando um balanço onde refletíamos sobre as opções, os acontecimentos e os comportamentos dos alunos, para que fossem tidos em consideração em aulas futuras.

Durante a aula, procurávamos acompanhar ao máximo os alunos, observando-os e analisando os seus comportamentos para posterior registo. Revelou-se muito difícil a tarefa de converter os dados de observação em variáveis quantificáveis. Sentimos muitas dificuldades em atribuir notas ao trabalho desenvolvido pelos alunos pois baseávamo-nos na perceção do que tínhamos observado na aula para conferir a nota, podendo esta não ser a mais correta.

A avaliação sumativa apresenta uma pequena parte da avaliação que incide mais sobre elementos pontuais no tempo e procura representar um balanço do que o aluno aprendeu, pretendendo-se que seja globalizante (PNEF, 2001). Esta permite que o professor compreenda a evolução dos alunos e analise a sua intervenção pedagógica.

O teste, a prova prática e a bateria de testes *Fitnessgram* foram os elementos avaliados sumativamente.

Os testes foram realizados sem consulta. Apesar de consideramos que outras formas de avaliação devem ser promovidas (Lopes, 2014), nomeadamente as que apelem a outras funções cerebrais que não unicamente a reprodução e memorização, julgamos que o teste sem consulta ainda tem potencial, dependendo do que é solicitado. Ao longo do ano foi um dos aspetos que considerámos ter melhorado significativamente. Houve uma progressão na forma

como o teste foi elaborado, passando de um instrumento que apelava maioritariamente à memorização para um que procurava a compreensão dos alunos. Verificaram-se, ao longo do ano, melhorias muito significativas nos resultados dos alunos com as mudanças graduais realizadas nos testes. Acreditamos que se nos fosse permitido continuar a experiência pedagógica procuraríamos continuar a aprimorar o teste escrito e, inclusive, a recorrer a outros métodos, de forma a aproveitarmos o máximo de conhecimento dos alunos.

A prova prática era realizada nas últimas aulas de cada período. Recorriamos, novamente, a uma ficha de registo, elaborada para a ocasião, de forma a avaliar os alunos. Frequentemente, a ficha de registo utilizada na avaliação sumativa era igual à ficha da avaliação diagnóstica. Procurámos que as aulas fossem semelhantes às anteriores escolhendo as situações onde os alunos apresentaram mais sucesso.

A bateria de testes *Fitnessgram* era feita uma vez por período. Procurámos responsabilizar os alunos da contagem dos resultados dos colegas, enquanto os supervisionávamos. Antes do início dos testes definimos objetivos para os alunos, de modo a incentivá-los a melhorar constantemente. Consideramos que a bateria de testes *Fitnessgram* era fundamentalmente um meio de observar se as solicitações condicionais estavam a surtir efeito nos alunos. A maioria deles estava envolvida no desporto, em clubes, sendo que os resultados poderiam não estar diretamente relacionados com o trabalho desenvolvido na aula, contudo, alguns alunos não experimentavam outro tipo de prática, pelo que tínhamos como referência os resultados desses para avaliar o nosso trabalho.

Na nossa perspetiva, e da nossa exígua experiência na escola, a avaliação sumativa assume apenas um papel, o de responsabilizar os alunos da sua progressão, o de obrigá-los a realizar as tarefas com maior rigor e o de avaliar o professor na sua intervenção, ao longo do período. Em termos práticos, a avaliação formativa permitia-nos retirar dados suficientes para atribuir a nota no final do período, sem a necessidade de recorrer a outro tipo de avaliação. Parece-nos que a avaliação sumativa pode assumir duas realidades: por um lado, os alunos esforçam-se e tentam realizar as tarefas o melhor possível — era o que acontecia com a nossa turma — sendo beneficiados na nota, ou sentirem-se constrangidos e não conseguem realizar as tarefas, ficando penalizados. Parece-nos evidente, uma vez mais, que a avaliação sumativa serve os objetivos do professor.

Sentimos que a forma como elaborámos a avaliação sumativa permite que os alunos tenham um papel de destaque, ou não. É fundamental que a avaliação sumativa vá ao encontro do trabalho desenvolvido durante o ano, para que seja um reflexo das aprendizagens e competências adquiridas.

Como forma de apurar a nota no final do período utilizávamos como instrumento um documento de *Excel* com os diversos critérios de avaliação. O preenchimento da folha incidia, primeiramente, na colocação do teste, do resultado do *Fitnessgram* e da avaliação sumativa. Posteriormente, analisávamos as fichas de registo da avaliação formativa, realizámos uma média com base nos valores recolhidos e aplicávamos. Verificávamos o resultado final e procedíamos a ajustes, de acordo com a nota que considerávamos ser um reflexo da atuação do aluno. Julgámos que foi o método mais eficiente e justo de conferir as notas, pois ao longo das aulas os alunos apresentavam um determinado nível equivalente a uma nota. Como forma de atingir essa nota introduzíamos os dados que possuíamos e manipulávamos, se necessário, os mesmos.

O sistema de avaliação adotado pela escola propunha que fossem atribuídas as avaliações, no 1º e 2º períodos, de forma independente, ou seja, de acordo com o desempenho dos alunos, mas, no 3º período, seria feita uma média dos três períodos. Novamente esta opção estratégica parece potenciar duas situações questionáveis, diferentes: os alunos melhoram consideravelmente o seu desempenho e a nota não expressa a evolução ou, após garantirem uma nota considerável, os discentes adotam comportamentos de conformismo. Consideramos que todos os momentos são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, havendo sempre a necessidade de fazer-lhes compreender que o trabalho deve ser constante, ao longo do ano letivo, para que adquiram os valores que pretendem e também que são apreciados por serem persistentes e evoluírem, em termos académicos.

Sentimos, ao longo do ano, que o sistema de avaliação utilizado não permitiu demonstrar o percurso e a progressão dos alunos, em especial no 3º período, com a realização das médias entre os vários períodos.

Julgamos também que a avaliação deve incidir sobre os aspetos que valorizamos, em função das necessidades dos alunos. Tendo em conta que estes apresentavam lacunas socio afetivas, considerámos que uma percentagem relativamente maior deveria incidir sobre este domínio. Do nosso ponto de vista, seria uma forma de consciencializar os alunos da necessidade de melhorar e, posteriormente, valorizaria a sua progressão.

Não concordamos totalmente com os domínios de avaliação utilizados nem com as percentagens atribuídas aos mesmos. Julgamos que existem algumas incoerências relativamente ao que acreditamos ser a Educação Física e as características que possui o modelo de avaliação que utilizamos.

Iniciamos analisando o domínio cognitivo. Considerando que a Educação Física permite que, utilizando as matérias de ensino, seja possível observar um conjunto de comportamentos

que, por vezes, passam despercebidos noutras disciplinas, sendo um deles a componente cognitiva. Através dos exercícios propostos é possível identificar se o aluno compreende ou não o jogo pelas movimentações que realiza face aos colegas e adversários, pela tentativa de colocar o volante um local de difícil aceso para o adversário, cumprindo as regras do jogo, entre outros aspetos que, na nossa perspetiva são indicadores de que o aluno possui conhecimento e consegue analisar as situações. O próprio domínio psicomotor apresentado já engloba a capacidade tática e estratégica dos alunos nas tarefas através do empenhamento motor e progressão na aprendizagem. Portanto, consideramos que a componente cognitiva, tendo em consideração os parâmetros que o Grupo Disciplinar se propõe a avaliar, não deveria possuir uma percentagem tão elevada.

Sugeríamos que o peso da avaliação deste domínio fosse reduzido para metade revertendo para o domínio socio afetivo. Recomendávamos que o teste escrito e o trabalho de grupo teriam ambos a mesma percentagem – 5% - e seriam utilizados como complemento às solicitações desenvolvidas na aula. Por exemplo: os alunos iriam realizar uma atividade fora do contexto escolar. Através de um trabalho teriam de explorar a atividade em questão ou componentes ligadas à segurança.

A nossa proposta de modificação veio no sentido do que observamos na nossa escola e na nossa turma tal como os comentários que frequentemente ouvimos sobre os jovens e os seus comportamentos.

A sociedade tem vindo a mudar os seus valores de forma a dar resposta às necessidades que enfrenta (Viana, 2007) contudo existem valores base que são fundamentais para uma sociedade civilizada e, ao mesmo tempo, competitiva, entre eles realçamos o respeito pelos outros, o saber-estar nos diversos espaços, a disponibilidade para trabalhar conjuntamente com indivíduos com características diferentes das suas, por exemplo. Já Freire (1979) referia que o indivíduo é um ser inacabado estando em constante busca. Todavia esta busca não é individual, deve ser realizada com outros agentes para procuram também “ser mais”. Logo existem aspetos que merecem a nossa atenção como docentes e que devem ser reforçados sempre que necessário.

Analisando as características psicológicas dos indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos identificamos que, segundo Hall (Arnett, 1999), a adolescência é caracterizada por um período de grandes transformações, de agitação e de turbulência. Na perspetiva de Piaget (Tavares *et al.*, 2007), as principais mudanças psicossociais ocorrem nas relações interpessoais. Freud (Hansenne, 2006) refere que os adolescentes começam a amar os outros por motivos altruístas, surge a socialização, as atividades de grupo e a atração sexual.

Há portanto uma predisposição psicológica dos jovens para atividades que enriqueçam as suas competências sociais.

Hall reforça que esta fase é também muito marcada pelo desenvolvimento pessoal do indivíduo com a procura de uma noção abstrata de si (Arnett, 1999). Sendo uma fase de grandes transformações existem especificidades comportamentais que devem ser tidas em atenção para uma intervenção mais adequada, entre elas a procura de novas sensações e a vulnerabilidade a riscos e problemas de regulação do afeto e do comportamento (idem).

Respeitando as características e etapas do desenvolvimento, julgamos que o trabalho deve de ir de encontro com as necessidades mais representativas da idade. Neste sentido, focar e explorar aspetos sociais e pessoais que desenvolvam valores que são aceites pela sociedade ao mesmo tempo que estimulam a autoconfiança e conhecimento da personalidade. Sendo uma etapa de enormes transformações, nós como docentes, devemos apoiá-la e acompanhá-la para que os alunos retirem o máximo de aprendizagem na mesma. Desta forma consideramos imperativo valorizar um de os domínios que sofre mais alterações e irá condicionar a integração dos jovens na sociedade.

A valorização dos aspetos socio afetivos através da avaliação iria, na nossa perspetiva, comprometer os alunos neste sentido. Com o aumento do peso percentual deste parâmetro exigiria que o trabalho desenvolvido pelos docentes fosse também direcionado nesse sentido.

3.4. Balanço da prática letiva

A prática letiva constituiu o centro do nosso processo de estágio. Associado ao tipo de mestrado escolhido, o planeamento de macro a micro, as estratégias utilizadas durante a intervenção para potenciar aprendizagens nos alunos, até à avaliação, permitiram-nos desenvolver competências como docentes.

Foi-nos possível, ao longo do ano letivo, experimentar um conjunto de situações de onde retirámos informação importante, independentemente do resultado obtido. Quando os resultados foram positivos, permitiu-nos entender as situações que tinham potencial para serem aplicadas novamente, com ajustes, para elevar a sua qualidade, nos momentos em que os resultados foram menos positivos, possibilitou-nos compreender que as estratégias utilizadas não se adequavam à turma - na generalidade, ou apenas naquele momento - ou à situação, e deu-nos uma perspetiva diferente de como desenvolver as atividades.

As decisões tomadas tiveram uma intencionalidade e procurámos que as mesmas se adequassem às características dos alunos. Sentimos necessidade de alterar estratégias ou de

reajustá-las, dependendo da situação, no entanto, tudo foi realizado para potencializar ao máximo a aprendizagem dos alunos.

Sentimos que ao longo do processo evoluímos muita na nossa intervenção. O acompanhamento do orientador cooperante e do colega de estágio consciencializaram-nos para as limitações que apresentávamos e tentámos minimizá-las para que os alunos não fossem prejudicados. Os alunos tiveram um papel central na nossa transformação pois todas as aulas colocavam-nos à prova suscitando da nossa parte a necessidade de nos superarmos constantemente para dar respostas aos problemas que nos colocavam.

Sabemos que apesar da progressão realizada, necessitamos de investir numa intervenção melhor, pesquisando e tentando concretizar um conjunto de estratégias para desenvolvermos o nosso conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e, assim, adquirirmos capacidade de adequar os melhores métodos aos alunos que tivermos.

Numa próxima oportunidade julgamos ser importante conhecer melhor os alunos da turma, através de uma análise junto de professores de anos anteriores, de forma a conhecer melhor as características da mesma para que, desde início, o planeamento seja mais adequado.

3.5. Assistência às aulas

O processo de estágio não foi realizado de forma isolada. Foram definidos núcleos de estágio, constituídos por dois elementos, para trabalharem em conjunto. Para além do apoio e do auxílio nas atividades de estágio, uma tarefa inserida na prática letiva consistia em assistir a aulas, fosse do colega ou de outros professores da escola.

A observação é a forma mais primitiva de adquirir conhecimento (Anguera, 1985). Desde a sua génese, a observação sempre acompanhou o ser humano e este sempre a utilizou como um instrumento para garantir a sua subsistência e evolução (Mendes *et al*, 2012).

Contudo, observar não consiste no simples ato de olhar. Mendes e outros (2012) referem que antes de observar é preciso saber o que observar, conferindo à observação uma intencionalidade.

Blanco e Anguera (2001 citados por Prudente, 2006) complementam, mencionando que observar, como requer atenção voluntária e deliberada, é um ato inteligente em que o observador seleciona parte da informação que considera pertinente, de toda a informação disponível. Isto porque, segundo Anguera (1990), a observação ocorre em situações não preparadas e propõe-se a qualificar o comportamento espontâneo. Ou seja, os indivíduos estão no seu “ambiente natural” enquanto são observados.

Sarmiento (2004) acrescenta que observar é uma ação que supera o olhar. O mesmo autor ainda menciona que a observação é a captação de diferentes significados, através da visualização. Já Mendes e colaboradores (2012) explicam que o observador atribui um sentido ao que vê, adiantando que esse sentido é intrínseco, pois depende de cada observador. Face ao explanado, podemos referir que existe alguma subjetividade na observação, devido às percepções de cada observador.

Prudente (2006) afirma que o observador capta a realidade, através da percepção, ao mesmo tempo que a interpreta atribuindo-lhe um significado com base no conhecimento prévio.

Pierron (1988) adianta que o grau de fidelidade da observação está intimamente ligado à competência do observador.

Reis (2011) defende que a observação pode ser utilizada com múltiplas finalidades, entre elas demonstrar a competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

A assistência às aulas auxiliou-nos em diversos aspetos, entre eles destacamos o facto de nos ter permitido retirar estratégias de intervenção, compreender a importância de diversos *feedbacks* fornecidos pelo orientador nas nossas aulas, desenvolver e melhorar a nossa capacidade de observação e análise da qualidade de uma aula, assim como termos possibilitado trocar opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem, incrementando o nosso conhecimento.

3.5.1. Objetivos da assistência às aulas

- Desenvolver e melhorar a capacidade de análise, como observador;
- Aprimorar a nossa intervenção pedagógica e auxiliar a aprendizagem do colega, através das reflexões realizadas;
- Desenvolver a capacidade de avaliar a nossa aula e a dos colegas;
- Identificar constrangimentos inerentes à aula que impedem/dificultam o desenrolar das tarefas propostas;
- Adaptar ou construir um instrumento de observação.

3.5.2. Operacionalização

No início do ano letivo, quando nos foram atribuídas as turmas, verificámos que não coincidiam no mesmo dia: as aulas do colega desenrolavam-se à quarta-feira e à quinta-feira, durante o período da manhã, enquanto as nossas aulas tinham lugar segunda-feira e terça-feira, no período da tarde. Apesar das diferenças de horários, considerámos que seria muito importante observar o máximo de aulas possível do colega, de forma a potenciarmos a nossa aprendizagem e, sempre que se justificasse, apoiá-lo no processo.

Assistimos à totalidade das aulas do colega, pelo que os alunos já estavam habituados à nossa presença, não se colocando em causa a questão levanta por Sarmento (2004) que a presença do observador é um dos maiores obstáculos do processo por poder alterar o comportamento dos observados.

O processo de assistências às aulas tem como objetivo ser útil, tanto para o observador, como para o observado. Assim, ao longo do processo, recorreremos a diferentes estratégias de observação, de acordo com as limitações e constrangimentos detetados nas nossas aulas, fragilidades e potencialidades que o colega apresenta, que nos confirmam grupos de aulas com intencionalidades variadas.

No primeiro período, realizámos registo anedótico, contudo, variámos o objetivo da observação ao longo do mesmo. Iniciámos observando as aulas e registando apenas o que víamos, sem definir previamente categorias. Ao longo do período, o colega apresentou diversas dificuldades em áreas particulares, pelo que nos propusemos a observar especificamente essas componentes, definindo categorias de observação. As categorias apresentadas foram: quais os alunos que apresentam mais comportamentos desviantes, porquê (causas) e quando ocorrem; tipo de comportamento e ação do professor e atuação face ao comportamento dos alunos.

A referida observação, e posterior análise, foi realizada com o intuito de alertar o colega para os alunos que tinham mais propensão a adotar comportamentos fora da tarefa e assim atuar de forma a preveni-los. Esta análise possibilitou-nos, também, compreender o cerne de alguns comportamentos adotados pelos alunos da nossa turma, que poderiam ser facilmente minimizados com simples estratégias como a colocação do professor, do material e dos alunos.

No segundo período, adotámos uma ficha de observação elaborada por Gomes (2013) que apresentava cinco grandes categorias: instrução, organização, *feedback*, afetividade e controlo da turma. Cada grupo possuía um conjunto de subcategorias avaliado entre insuficiente,

suficiente, bom. Também havia um espaço para observações. O método de observação utilizado foi o de escalas de apreciação (Anexo 4).

Ao utilizar este instrumento, sentimos diversas dificuldades, pois a quantidade de subcategorias era muito extensa o que nos obrigava a estar constantemente à procura da opção mais acertada. Também considerámos que a utilização de muitas subcategorias pode fazer o observador perder a noção do todo e da complexidade da aula. O instrumento não emergia como funcional, pois perdíamos muita informação da aula, preocupados que estávamos na procura das categorias. Também sentimos dificuldade em avaliar a aula, visto que os dados retirados eram, na sua grande maioria, quantitativos.

Tendo em consideração as dificuldades anteriores, no terceiro período, optámos por retomar o método de registo anedótico, realizando as observações novamente sem categorias definidas. A utilização deste método permitiu-nos observar e analisar a aula no seu todo, retirando os dados que considerávamos mais pertinentes para o colega e para nós.

3.5.3. Balanço

O início do ano letivo coincidiu com o começo das observações de aulas do colega. Apresentávamos muitas dificuldades em analisar os diferentes aspetos que englobavam a aula, mas com o auxílio do orientador cooperante fomos nos apercebendo dos pontos-chave para que as aulas tivessem qualidade. Apesar de sabermos que eram aspetos importantes, não sabíamos que tinham um impacto tão grande no funcionamento e sucesso da aula. Siedentop (1983) refere ser determinante a atividade crítica para o desempenho profissional. Salientando, para o efeito, as dimensões de intervenção pedagógica, como a instrução dos conteúdos, a gestão e organização da aula e o clima e disciplina na aula. Carreiro da Costa (1988) acrescenta que é necessário manipular cautelosamente estas dimensões no processo de formação dos alunos. Ao longo do ano letivo procurámos – nós e o colega de estágio - desenvolver estas competências, pois eram os aspetos onde demonstrávamos possuir mais lacunas.

Observámos e analisámos, ao longo de todo o ano, as aulas do colega e verificámos que este apresentava dificuldades semelhantes às nossas, nomeadamente na organização da aula, na instrução dos conteúdos, na escolha e apresentação dos *feedbacks* e no controlo da turma.

A intervenção do colega era distinta da nossa. Apresentava maior consistência na posição que adotava no terreno e na orientação durante as tarefas, especialmente na entrega e recolha do material e na realização das reuniões iniciais. Foram aspetos nos quais apresentávamos muita dificuldade e, adaptando estratégias do colega, foi-nos possível melhorar o nosso

desempenho. No entanto, mostrava-se mais passivo e liberal em relação ao comportamento dos alunos, do que nós. Foi um aspeto que se foi agravando, ao longo do ano letivo, e que, por vezes, condicionou o desenrolar da aula. Estas dificuldades do colega permitiram-nos compreender a necessidade e a importância da definição das regras nas aulas e da necessidade do seu estrito cumprimento para o sucesso das mesmas. É importante realçar que as turmas, a nossa e a do colega, eram muito distintas nomeadamente no comportamento que adotavam exigindo dos docentes dinâmicas diferenciadas.

Verificaram-se muitas melhorias na organização da aula, instrução dos conteúdos e *feedbacks*, ainda que consideremos que o colega poderia ter atuado, colocando mais condicionalismos nos alunos, de forma a que as tarefas estivessem mais adequadas ao nível de desempenho dos mesmos ou, por outro lado, ter criado grupos de trabalho por níveis de proficiência, com tarefas semelhantes.

Ao longo das aulas o tempo inicial de instrução aumentou consideravelmente: cada vez mais o professor demorava a começar a aula, pois os alunos não se apresentavam concentrados na explicação das situações. Face a esta observação, que também era frequente na nossa turma, e com o auxílio do colega e orientador, definimos diversas estratégias para minimizar o tempo de espera dos alunos.

As nossas turmas eram muito diferentes, em especial pelo número de alunos, e a heterogeneidade da turma, em relação aos níveis de desempenho dos alunos, uma disparidade mais acentuada do que na nossa turma. Assim, questões como a organização em função do espaço e heterogeneidade dos alunos eram distintas e permitiu-nos compreender a dificuldade de adequar alguns exercícios ao espaço disponível de aula. Foi-nos possível observar de perto e regularmente as dificuldades sentidas e estratégias encontradas pelo colega, na sua turma, algumas muito distintas das nossas.

Apesar da riqueza de experiências retiradas da observação das aulas do colega, poderíamos e deveríamos ter observado as aulas de outros professores da escola e, possivelmente, termos recorrido a instrumentos de observação destes, para melhor compreendermos e percebermos as diferenças existentes entre professores com mais experiência e professores estagiários.

Consideramos que a assistência às aulas foi uma tarefa profícua, pois permitiu-nos compreender a necessidade de analisar criticamente cada aula, identificando pontos fortes e fracos, para assim melhorarmos o nosso desempenho, enquanto futuros docentes. Permitiu-nos, igualmente, identificar diferentes formas de atuação e realidades distintas, conferindo-nos conhecimento que pode ser aplicado no futuro.

4. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

4.1. Caracterização da turma

A caracterização de algo tem como sinónimo descrever com exatidão, para tornar saliente os aspetos mais relevantes (Freitas, 2012). A caracterização de turma procura essencialmente conhecer a realidade dos alunos, as suas perceções e interesses, para que no futuro o conhecimento seja maior e a ação mais incisiva e profícua.

Esta ferramenta permite que a intervenção do professor seja mais adequada e precisa, pois é direcionada para determinado grupo de alunos com características e histórias de vida específicas. Através deste conhecimento, o professor pode mais facilmente apontar necessidades e potencialidades, delineando estratégias e métodos de trabalho que sejam os mais adequados. Assim, a caracterização da turma é um aspeto-chave para que a ação do professor seja mais concreta e específica.

4.1.1. Objetivos da caracterização da turma

- Conhecer, de forma geral, o percurso e os hábitos dos alunos;
- Compreender as perceções dos alunos face à disciplina e matérias de ensino;
- Identificar razões que expliquem o comportamento dos alunos;
- Obter informação pertinente para ajudar a escolha das estratégias pedagógico-didáticas de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos;
- Recolher informações sobre possíveis potencialidades e limitações da turma.

4.1.2. Operacionalização:

Os dados necessários para a realização da caracterização foram obtidos de diferentes formas. No início do ano letivo, foi-nos referido que estaríamos presentes, sempre que possível, nas reuniões de Conselho de Turma, oportunidade que nos possibilitaria retirarmos informações e termos acesso aos dados de anos anteriores dos alunos compilados, no dossiê de turma, disponibilizado, para o efeito, pela diretora de turma, e consultado na sala dos professores.

Também utilizámos uma ficha de recolha de dados, conferida pela escola, com elementos genéricos, para aplicar na primeira aula (Anexo 5). Acrescentámos a aplicação de um questionário adaptado de Abreu (2010), para compreendermos melhor os hábitos dos alunos,

identificar atividades extracurriculares onde participavam e conhecer as suas percepções sobre a Educação Física (Anexo 6). Os questionários foram aplicados no final das aulas.

Recolhemos informações de todas as fontes possíveis, para descrevermos e conhecermos, em traços gerais, a turma de modo a melhorar o processo ensino-aprendizagem, recorrendo a estratégias que fossem mais adequadas às potencialidades e limitações dos alunos.

A turma do 7^o6 era constituída por 19 alunos. Apresentava nove alunos do género feminino e 10 do masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, sendo a média de idades de 13 anos. Apenas 13 alunos possuíam Educação Física, os restantes estavam inscritos no curso de Dança e Expressões Artísticas, ficando portanto, dispensados da frequência da disciplina de Educação Física.

A turma tinha na sua constituição dois alunos com necessidades educativas especiais, apresentando aspetos-chave fundamentais que deveriam ser respeitados para adequar o ensino, de modo a promover ao máximo o processo de aprendizagem.

Um dos alunos possuía síndrome fetal alcoólico, apresentando dificuldades a vários níveis. Este aluno tinha um programa educativo individualizado, usufruindo de apoio pedagógico personalizado, uma das medidas consignadas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. O referido aluno frequentava as mesmas disciplinas que os restantes colegas. Mesmo com as informações apresentadas pelo professor de Educação Especial e descritas no dossier de turma, tivemos muitas dificuldades em lidar com o aluno. Consideramos que seria pertinente aprofundar o nosso conhecimento na patologia, pesquisar o que referia a literatura sobre a mesma e aplicar estratégias de intervenção que fossem ao encontro das suas necessidades. O aluno em questão, pelo desafio que encarnava, constituiu o nosso estudo-caso.

O outro aluno, com necessidades educativas especiais, apresentava limitações no pensamento abstrato e resolução de problemas, na expressão, em especial escrita (não escreve) e de leitura e na compreensão de instruções. O aluno beneficiava de um CEI – Currículo Específico Individual – frequentando apenas três disciplinas: educação visual, educação física e educação musical. Estava também a frequentar um projeto de experiência pré-profissional, em mecânica automóvel. Os professores da Educação Especial recomendaram um conjunto de estratégias, de forma a auxiliar os professores, entre elas a colocação do aluno no terreno e a valorização da expressão oral. As avaliações eram de carácter qualitativo (insuficiente; suficiente; bom e muito bom).

Adotando algumas estratégias sugeridas pelos professores de Educação Especial, conseguimos facilmente integrar o aluno nas tarefas.

Os restantes alunos apresentavam, no geral, problemas de comportamento. Eram perturbadores, inquietos, usavam linguagem inapropriada ao contexto o que dificultava a ação do professor e, conseqüentemente, comprometia as suas aprendizagens. Na generalidade, eram alunos com alguns problemas familiares e entre pares - dois alunos foram vítimas de *bullying* numa outra escola – mas encontraram nesta turma um espaço onde se sentiam bem, queridos e seguros.

Os alunos da turma eram, na sua grande maioria, repetentes, ou seja, não realizaram as transições de forma consistente nos vários anos escolares por diversas razões. A turma apresentava casos de alunos que foram vítimas de *bullying* noutras escolas, alunos com esgotamentos nervosos, casos de comportamentos inapropriados e absentismo escolar. Grande parte da turma permanecia inalterável desde o 6º ano, o que revelava conhecimento dos pares e parecia ser um catalisador para os comportamentos inadequados que apresentavam.

Todos os alunos referiram gostar da escola, independentemente de terem reprovado ou não, constituindo um aspeto importante pois revela que se sentem à-vontade no espaço escolar. Este aspeto coincide com a missão do Projeto Educativo da Escola (2011-2015, pág. 34) que refere que é pretendido “*fazer da escola a casa de todos e para todos, (...)*” conferindo-lhe assim um ambiente amistoso e compreensivo, que respeita a individualidade dos alunos e procura educá-los para ingressarem na sociedade como cidadãos ativos.

Todos os alunos estavam inseridos em atividades extracurriculares, a grande maioria de carácter desportivo. Dois alunos referiram que estavam, ainda, envolvidos nos escuteiros e na música. O aluno pertencente aos escuteiros, na Atividade de Extensão Curricular auxiliou os colegas no manuseamento do material e apelou diversas vezes ao respeito pelas regras de segurança, auxiliando os professores e os monitores na atividade.

Os alunos, na disciplina de Educação Física, apresentaram diferenças de motivações, dependendo do género: os rapazes gostavam mais de futebol e as raparigas preferiam o voleibol e a ginástica. Foi fundamental conhecer as motivações dos alunos pois permitiu identificar as matérias de ensino em que era necessário exercermos mais insistência para que realizassem as tarefas.

Os alunos não se mostravam interessados em realizar atividades no exterior da escola, contudo, apenas uma aluna não realizou a Atividade de Extensão Curricular e, após a mesma, solicitaram diversas vezes que fossem realizadas atividades no exterior da escola. Pode ser sinónimo do interesse que sentem pela atividade a desenvolver.

Relativamente à saúde apresentavam, na maioria, hábitos de alimentação e de sono saudáveis. Tendo em consideração que a nossa aula tinha lugar no período da tarde – depois

do almoço – julgamos pertinente conhecer os hábitos dos alunos para identificar se estavam aptos a realizar as atividades com alguma intensidade ou não.

4.1.3. Balanço

O conhecimento de determinados dados dos alunos é importante para que o professor compreenda os comportamentos que adotam e assim encontre a forma mais rentável de atuar, no sentido de educá-los e ajudá-los a evoluir.

Desta forma, acreditamos que o ponto fulcral dos dados apresentados centra-se no comportamento dos alunos.

Segundo Dessen e Polonia (2007), a escola centra-se mais nos conteúdos curriculares e assegura a aquisição de conhecimento, havendo maior preocupação com o processo ensino-aprendizagem. A família tem objetivos mais direcionados para a socialização, proteção, condições básicas de sobrevivências e desenvolvimento nos planos sociais, cognitivos e afetivos.

Os alunos são, na sua generalidade, crianças com dificuldades de concentração, comportamentos irreverentes e inadequados à sala de aula e linguagem pouco apropriada. Sendo a família a primeira fonte de socialização da criança, onde adquire valores, condutas e métodos (Dessen & Polonia, 2007) é essencial considerar que, se os alunos evidenciam estes comportamentos na escola, pode ser (não é linear) sinal de que alguma etapa no processo de desenvolvimento não foi devidamente acautelada.

Segundo Maslow, citado por Tavares e colaboradores (2007), o comportamento humano é influenciado por uma hierarquia de necessidades: fisiológicas, que estão na base (descanso, fome, sobrevivência), de segurança (procura de estabilidade, conforto, mundo ordenado), de afeto e pertença (participação e aceitação por parte dos outros), de estima (relacionadas com o ego, autoestima, progresso) e, por fim, de autorrealização (desejo de realizar o seu potencial). Todas as necessidades, quando estão satisfeitas, permitem que o indivíduo tenha reações comportamentais ajustadas à faixa etária em que se encontra, tendo em conta os estádios de desenvolvimento e à situação. Por outro lado, quando uma destas etapas não está resolvida, ocorrem reações que comprometem as restantes (*idem*).

Crianças de famílias desestruturadas ou carenciadas podem apresentar algumas necessidades de base insatisfeitas o que afeta os níveis superiores. O que é pretendido é que a escola eleve os patamares superiores, progredindo na pirâmide e fornecendo ferramentas que aumentem a autoestima e o autodesenvolvimento (Tavares *et al.*, 2007). Neste sentido, Dessen e Polonia (2007) afirmam haver várias investigações que referem as implicações do

envolvimento, escolar e familiar, para o desenvolvimento social e cognitivo e o sucesso escolar do aluno. Se observarmos, alguns pais estão desempregados e o número de elementos do agregado familiar, em alguns casos, é muito elevado o que nos pode levar a considerar que, apesar de os pais se preocuparem com os filhos e com a sua formação, outras questões associadas à afetividade e pertença podem ter sido descuradas. São aspetos que são observados nos comportamentos dos alunos, na forma como interagem e falam com os professores, por exemplo.

Através do conhecimento das características do grupo-alvo procurámos adequar a nossa intervenção para que tivesse em atenção as carências e dificuldades dos alunos, no sentido de minimizar os comportamentos de desvio, transformando o espaço de sala de aula num local agradável, com muitas interações entre as pessoas – alunos-alunos e professor-alunos — e com regras exequíveis de saber-estar.

O relacionamento com os alunos foi facilitado pelo facto de estarmos praticamente todos os dias na escola e colaborarmos com as atividades internas do Grupo de Educação Física, nas quais os alunos participavam. Houve, portanto, contacto frequente com os alunos, o que auxiliou o desenvolvimento de laços afetivos que transpareceram no comportamento dos mesmos.

Sentimos que os instrumentos que utilizamos eram pertinentes e tinham valor contudo os dados que retiramos, tendo em consideração as características da turma, careceram de uma análise mais profunda que poderia ter implicações na nossa atuação. Apesar da informação retirada, a interação com os alunos nas aulas e nos recreios foi o que nos permitiu compreender de forma mais aprofundada as suas características e, assim, atuar segundo as mesmas. Julgamos que teria sido interessante realizar um sociograma de forma a compreender os relacionamentos entre os alunos da turma. Possivelmente ter-nos-ia “poupado” algum tempo na realização e manipulação dos grupos de trabalho por conhecermos a rede de relações já existente.

Os dados foram apresentados aos professores da turma no início do ano letivo. Muitos destes já conheciam os alunos pelo que a informação que apresentamos já lhes era conhecida. Ainda assim apresentamos ao longo do ano sugestões. Alguns docentes estavam interessados e recetivos às mesmas apesar de não as colocarem em prática, todavia a grande maioria frisava apenas os aspetos negativos dos alunos salientando que não verificavam diferenças no seu comportamento. Estes mesmos professores foram os que apresentaram mais dificuldades, ao longo do ano, em lidar com os alunos. Compreendemos que a disciplina de Educação Física tem características distintas das restantes - como o espaço onde é desenvolvida, por

exemplo - contudo, acreditamos que existem estratégias que podem ser colocadas em prática para que os alunos tenham sucesso nas restantes disciplinas. Um aspeto que poderia suscitar a atenção e o empenho dos alunos seria aproximar os conteúdos a domínios que tivessem algum interesse para os alunos.

4.2. Estudo de caso

O estudo de caso caracteriza-se por ser uma pesquisa particular, que procura descobrir aspetos essenciais e característicos da situação em estudo (Gonçalves *et al.*, 2005). Ponte (2006) refere que o estudo de caso procura compreender, em profundidade, o “como” e os “porquês” da situação, no sentido de descobrir características próprias, peculiares, que possam suscitar o interesse do pesquisador.

Yin (1994) define que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar um fenómeno. Outros autores (Guba & Lincoln, 1994) acrescentam, ainda, que consiste em relatar como sucederam os acontecimentos, descrevendo situações ou factos, de maneira a proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado. Face ao exposto, parece evidente que o estudo de caso deve permitir explorar, descrever, explicar e avaliar/transformar (Gomes *et al.*, 1996).

O estudo de caso pode reportar-se, também, a uma atividade de estágio na qual identificamos um aluno com características/competências diferentes, peculiares e propomos estudá-las e a intervir, de forma consistente e sistemática.

O aluno que optámos por analisar, como nosso estudo-caso é um jovem que estava identificado como tendo necessidades educativas especiais, de carácter permanente, mais especificamente síndrome fetal alcoólico e hiperatividade.

Este aluno apresentava comprometimento cognitivo e afetivo. Estava constantemente desconcentrado, distraído com todos os objetos que encontrava, tinha abordagens inconvenientes, tanto entre pares como para os docentes. Procurava culpabilizar os colegas por ações que estes não tinham realizado e adotava comportamentos que, por vezes, colocavam em causa a segurança de todos.

Face a estes comportamentos, o aluno, apesar de tentar integrar-se na turma, não era aceite pelos colegas, que o insultavam, agrediam e recusavam-se a realizar as tarefas com ele.

A nível motor, o aluno era coordenado, apresentava bom controlo do seu próprio corpo, muito fruto da modalidade que praticou durante vários anos, a ginástica. Demonstrava, contudo, dificuldades em situações imprevisíveis, como no caso dos desportos coletivos.

Parece-nos pertinente, oportuno e necessário procedermos a uma sumária contextualização da síndrome fetal alcoólica, para melhor compreensão das dificuldades do aluno e das nossas intervenções.

A síndrome fetal alcoólico, como o nome indica, afeta a criança devido à ingestão de álcool, pela mãe, durante o período de gravidez. É descrita como um atraso no crescimento intrauterino e pós-natal, que apresenta traços físicos muito particulares: alterações características na face - microcefalia (circunferência craniana pequena), microftalmia, micrognatia (área maxilar achatada) e lábio superior fino – e anomalias no crescimento – o peso e a altura muito abaixo dos percentis previstos para a idade, extremidades muito grandes (mãos e pés). O efeito do álcool também provoca disfunções cerebrais, refletindo-se em défices cognitivos e atrasos desenvolvimentais e disfunções do sistema nervoso central (Koren *et al.*, 2003; Nascimento *et al.*, 2007; Riley *et al.* 2011).

Os efeitos do álcool no embrião são de tal forma graves que provocam perturbações no desenvolvimento do cérebro, revelando, conseqüentemente, dificuldades no seu crescimento, socialização e aprendizagem. Os indivíduos diagnosticados com síndrome fetal alcoólico têm várias limitações neuro comportamentais (Koren *et al.*, 2003). Apresentam, portanto, debilidades no tratamento de informação a nível superior, como sejam a incapacidade de aprender com experiências anteriores, falta de organização, dificuldades no pensamento abstrato e no discurso, linguagem e outras formas de comunicação (Koren *et al.*, 2003).

Apresentam, frequentemente, dificuldades de motricidade fina e grossa, que podem ser associadas aos reduzidos neurónios motores que possuem, à parca mielinização dos nervos periféricos e à lenta condução nervosa (Mattson *et al.*, 2011).

Para além das fragilidades cognitivas, as crianças e jovens com síndrome fetal alcoólico apresentam um leque muito diversificado de difíceis adaptações e características comportamentais peculiares. As crianças têm problemas de socialização, de atenção e de agressividade (idem). São identificados, em grande parte dos casos, défices de atenção por hiperatividade, normalmente revelando-se na idade escolar ou próximo dela; muitas debilidades na interação social, pois não têm capacidade de prever as conseqüências dos seus atos, têm pouco controlo dos impulsos, pouco bom senso, o que faz com que tenham comportamentos impróprios e imaturos (Koren *et al.*, 2003).

Considerando as características centrais da patologia do aluno e as características dos restantes colegas da turma, procuramos desenvolver um conjunto de estratégias ajustadas às limitações do aluno no sentido de rentabilizar ao máximo a aula como local de promoção da aprendizagem.

4.2.1. Objetivos

- Conhecer a patologia de forma a encontrar metodológicas pedagógico-didáticas que permitissem desenvolver aprendizagem no aluno;
- Experimentar diferentes estratégias para envolver o aluno nas tarefas propostas;
- Promover, através da interação com os colegas, a adoção de comportamentos de relacionamentos adequados;
- Procurar desenvolver no aluno competências para que apresentasse um papel mais ativo e participativo na turma;
- Desenvolver estratégias pedagógicas para incentivar o bom relacionamento entre o aluno e a restante turma.

4.2.2. Operacionalização

No início do ano, observámos que o aluno apresentava comportamentos distintos dos dos colegas e procurámos, junto do professor da Educação Especial, conhecer a patologia que motivava tal postura.

No final do primeiro período, definimo-lo como opção para o estudo-caso. Abordámos o aluno, no sentido de conhecer o seu interesse para participar no estudo. Este aquiesceu e enviámos, por ele, uma ficha de autorização para o encarregado de educação assinar, enquanto tomava conhecimento dos objetivos da intervenção e dos procedimentos que na mesma seriam realizados. Após a obtenção da autorização do encarregado de educação, iniciámos a atuação – no segundo período.

De acordo com a literatura, existem diversos aspetos que podem ser trabalhados de forma a que alunos com estas características reajustem e melhorem comportamentos e estejam mais envolvidos nas tarefas, entre eles a motivação. A nossa intervenção teve como base este pressuposto.

Experimentámos diversas estratégias ao longo do ano, de acordo com as matérias de ensino a abordar e a respetiva aceitação, ou não, do aluno e dos colegas.

Para o segundo período, definimos três estratégias: a utilização do aluno nas demonstrações, o seu enquadramento em grupos de trabalho específicos e recorrer ao aluno como um elemento conhecedor da matéria de ensino e capaz de auxiliar os colegas e, por fim, a colocação de condicionalismos que permitissem desenvolver o desempenho do aluno. As estratégias foram colocadas em prática em simultâneo.

Ao recorrer ao aluno, para demonstrar, face aos colegas, observou-se que este procurava esforçar-se e realizar a tarefa o melhor possível. Apercebemo-nos que com esta estratégia, ao realizar a tarefa em situação de pressão (olhar dos colegas), o aluno sentia necessidade de se envolver mais, apresentando, assim, bons resultados. Importa realçar o facto de que os colegas adotavam menos comportamentos desviantes, durante os momentos de instrução.

A estratégia em questão teve sucesso até ao momento em que os alunos se manifestaram contra o facto de ser sempre o mesmo colega a demonstrar a atividade. Adotaram comportamentos que nos dificultavam o controlo da turma. Desta forma, optámos por variar a estratégia, recorrendo a mais alunos que exemplificavam a tarefa/a atividade.

Considerando os comportamentos dos alunos, face ao jovem em estudo, e vice-versa, foi necessário analisar de forma cuidada os colegas com quem aquele realizava os exercícios.

Quando os exercícios eram realizados em pequenos grupos (pares ou trios), o aluno era enquadrado com as raparigas ou com dois rapazes que se apresentavam mais empáticos; quando realizávamos jogo, o aluno era enquadrado no grupo com alunos mais fortes, que possuíam condicionantes, de forma a possibilitar a participação o mais equitativa possível de todos.

Verificou-se que o enquadramento do aluno condicionava o número de discussões e agressões entre elementos da turma, durante a aula. Ao colocá-lo em grupos mais tolerantes, as discussões minimizaram e as agressões terminaram, para além de ser perceptível que se sentia mais envolvido no grupo, com um papel mais preponderante (no caso das raparigas) e ter havido maior intervenção do aluno na tarefa. Foi a estratégia que melhor funcionou, pois permitiu que toda a turma tivesse de realizar tarefas com o aluno com o mínimo de discussões possível. Foi necessário haver, da nossa parte, um cuidado especial no controlo do tempo que cada aluno trabalhava com o indivíduo, pois nenhum deles apresentava vontade de o fazer. Inclusive, registou-se, referiam não gostar dele.

Durante o segundo período abordámos o conteúdo programático de ginástica. Considerando que o aluno já praticou a modalidade, tentámos que tivesse um papel diferenciado, mais direcionado para o auxílio dos colegas nos exercícios. A proposta feita ao aluno foi de que demonstraria os exercícios e, posteriormente, realizaria as ajudas na sua estação, de forma que fosse um exemplo para o seu grupo de trabalho, com intuito de melhorar, assim, o relacionamento com os colegas, através da entajuda e apoio aos vários elementos que constituíam o grupo.

Inicialmente, o aluno respeitou a estratégia definida o que possibilitou melhorias na relação entre os elementos da turma porém, posteriormente, o relacionamento piorou, pois o

aluno, em vez de auxiliar os colegas realizava elementos com um grau de complexidade muito superior ao que era exigido, desrespeitando as dificuldades dos colegas. Ressurgiram as discussões nas aulas.

A estratégia não funcionou, pois não fomos capazes de acompanhar o processo do aluno. Não possuíamos ainda capacidade de gerir um conjunto de estações, dar feedbacks, apoiar os alunos na estação que menos dominavam e ainda controlar alguns condicionalismos específicos. Uma forma de melhorar esta situação seria libertar o professor – por exemplo, delegando funções a um aluno mais responsável para que ficasse a ajudar na estação mais perigosa - e estar mais envolvido nas restantes ações e assim atuar mais concretamente sobre as problemáticas do aluno, auxiliando-o de forma eficaz.

Tal como a literatura refere, os indivíduos que padecem de tal patologia, como o aluno, possuem pouca variabilidade motora (Mattson *et al.*, 2011). Neste caso, destacamos o facto de o relacionamento com os colegas ser um constrangimento adicional. Assim, quando a matéria de ensino não era a ginástica, o indivíduo apresentava dificuldades de variada ordem. Desta forma, foram criadas condicionantes para o aluno e para a restante turma, de modo a permitir maior interação deste, possibilitando que tivesse algum sucesso. Utilizámos esta estratégia no decurso dos segundo e terceiro períodos - metodologia que se manteve até ao final do ano letivo.

Nos JDC introduzimos regras específicas em relação à defesa, mais especificamente à marcação do jogador - só o adversário direto, que era definido no início do exercício, poderia tirar-lhe a bola.

Verificou-se uma melhoria significativa no controlo do objeto de jogo e na leitura que fazia do mesmo, em especial situações de superioridade numérica. Como consequência das soluções encontradas pelos alunos, acrescentámos outra regra: todos os elementos tinham de tocar na bola, antes de poderem rematar à baliza.

A introdução das regras como elemento regulador do jogo permitiu que houvesse uma evolução notória ao nível do jogo, especialmente na leitura e análise do jogo, montagem de estratégias que culminaram na melhoria da relação entre alunos. Inicialmente, o aluno desmotivava-se, desistindo muitas vezes, mas ao aperceber-se dos esforços envidados pelos colegas, procurava envolver-se na tarefa, tirando partido das estratégias encontradas pelos colegas e por ele observadas. As discussões, durante o segundo período, eram quase inexistentes e os alunos não demonstravam sinais de insatisfação quando o indivíduo ficava na sua equipa. Tendo em conta as diferentes matérias de ensino, no terceiro período definimos outros modos de intervenção.

Mantivemos as condicionantes na atuação do aluno, fundamentalmente para melhorar as competências motoras deste. No badminton era condicionado o batimento a realizar; no voleibol, devido às dificuldades apresentadas em controlar a direção da bola, foi possibilitado que adotasse uma de duas estratégias possíveis: agarrasse a bola e realizasse o gesto técnico, ou deixasse a bola tocar uma vez no solo e a reenviasse. O aluno, frequentemente, optava pela segunda opção tendo sucesso na tarefa.

Verificou -se que, no caso do badminton, as melhorias não foram muito significativas pois o aluno estava constantemente distraído e demorava muito tempo a reiniciar o jogo. No voleibol houve melhorias consideráveis. O aluno, inicialmente, não conseguia realizar nenhum gesto técnico de forma controlada sem que a bola tocasse o solo mas, no último mês de aulas, observou-se que efetuava os gestos técnicos sem deixar a bola tocar o solo (esta só tocava em escassos casos).

De forma a tornar as aulas mais interessantes, e proporcionar o máximo de experiências aos alunos, promovendo melhorias no relacionamento entre o aluno e os colegas, optámos por realizar trocas constantes de parceiros nas aulas de voleibol e de badminton. Era definida a rotação de posições no início do exercício.

Devido às características dos elementos da turma e à sua relação com este indivíduo, tivemos especial cuidado na escolha dos colegas com quem iniciava o exercício - nos primeiros dois jogos, colocávamo-lo com colegas com quem tivesse mais afinidade e, posteriormente, com os restantes. Desta forma, a todos era proporcionado que jogassem com ele.

Inicialmente, não se verificou muita aceitação dos alunos face às trocas mas com o desenrolar das aulas e com a implementação da rotina das trocas, esta estratégia pareceu tornar-se habitual e foi consensual. Funcionou muito bem, inicialmente mas, a certo momento do período letivo, o aluno começou a apresentar-se muito distraído, com falta de empenho, desmotivando os colegas com quem realizava o exercício.

Foi esta a razão que nos conduziu à última estratégia: diálogo de sensibilização. O professor da Educação Especial comentou, durante as reuniões, que era habitual o aluno ter mudanças de comportamento como sentir-se deprimido, distraído e distante a determinada altura do ano letivo, contudo, o que sucedeu foi distinto. O aluno era visto na escola, mas não frequentava as aulas, era mal-educado e, por vezes, agressivo. O professor, apesar de o acompanhar diariamente não conseguia compreender a situação. Optámos, assim, por falar diretamente com o aluno. Este referiu que os colegas escondiam-lhe as coisas e inventavam calúnias a seu respeito, o que o perturbava.

Conversámos com o aluno, procurando acalmá-lo e chamá-lo à atenção para o seu comportamento. Notou-se que este compreendia que estava a proceder incorretamente, contudo, não alterava o seu comportamento. Já no final do período, os colegas deixaram que querer realizar as tarefas com ele, por este estar sempre distraído. Novamente, todas as estratégias foram realizadas em simultâneo.

4.2.3. Balanço

A intervenção iniciou-se no segundo período, altura em que já conhecíamos os alunos e as suas características. Tentámos definir os objetivos tendo por base a literatura sobre a temática em apreço e as capacidades que julgámos serem necessárias desenvolver.

Procurámos que as nossas ações fossem discretas, de forma a não condicionar a atuação do aluno e a evitar comparações advindas dos colegas. Ao longo do processo de intervenção, comunicámos, de forma permanente e sistemática, com o professor da Educação Especial, a fim de conhecermos o desempenho do aluno nas restantes disciplinas e dos progressos e insucessos na sua vida diária.

Quando nos foi atribuída a turma, sabíamos que iríamos deparar-nos com alunos com necessidades educativas especiais, contudo, desconhecíamos quais. Foi falta de rigor nossa não termos pesquisado sobre as patologias, na plataforma do *place*, ou contactado professores de anos anteriores para conhecermos as problemáticas dos alunos integrados na turma que nos coube. Na primeira reunião do Conselho de Turma falaram especificamente de cada aluno, referenciando este e a sua patologia o que nos motivou a considerámo-lo, desde logo, um potencial candidato para o estudo-caso.

Através da observação que realizámos, durante as aulas, considerámos que o aluno beneficiaria com uma abordagem diferente. Após falarmos com ele e obtermos a autorização dos pais, observámos novamente o aluno e definimos objetivos e estratégias a operacionalizar. Durante o processo, nem todas as estratégias tiveram sucesso, pelo que foi necessário reformulá-las ou excluí-las.

Durante o segundo período, as estratégias que foram colocadas em prática permitiram, de forma mais ou menos eficiente, melhorar o relacionamento dos vários elementos da turma. Apesar de diversas estratégias terem sido demasiado ambiciosas, consideramos que se a nossa capacidade de gerir e controlar o processo ensino-aprendizagem fosse mais eficiente poderíamos ter tido mais sucesso com as mesmas.

O mesmo não se passou no terceiro período. Apesar das diversas tentativas de continuar o trabalho que foi desenvolvido no segundo período, o estado emocional do aluno dificultou-

nos grandemente a continuidade do trabalho. Segundo Pekrun e colaboradores (2002), os estados de humor e as emoções têm diferentes efeitos nos processos cognitivos e na performance. Julgamos que a motivação do aluno foi abalada por fatores exteriores à aula de Educação Física, mas que tiveram um grande impacto na mesma e nas restantes disciplinas.

O estudo aprofundado do aluno permitiu-nos compreender a complexidade de determinados casos de alunos com necessidades educativas especiais e da sua inclusão na escola. É possível encontrar estratégias que permitam desenvolver as competências dos alunos, contudo, é também necessário que o professor tenha a sensibilidade para identificar quando a estratégia atingiu o seu limite e quando ainda tem potencialidade. É para isso necessário realizar constantemente um diagnóstico, prescrição e controlo, analisando cada componente, melhorando-a e modificando-a, se preciso. A aplicação deste princípio não deve ser feita em alguns casos, todo o processo de ensino-aprendizagem necessita de uma análise constante para que seja cada vez mais direcionada e específica, tendo em consideração os alunos e as suas características. São necessários reajustes para levar os alunos aos seus limites. Só assim é possível que as atuações sejam direcionadas, mais incisivas e potenciem ao máximo as aprendizagens dos alunos.

Compreendemos, com a realização desta tarefa, a importância do ensino individualizado. Segundo Bartolomeis (1984 citado por Silva, 2007) o trabalho individualizado é uma forma ativa de aprendizagem que fortifica as diferenças individuais que caracterizam cada aluno. A heterogeneidade das turmas é uma realidade e a planificação – seja micro, seja macro – deve considerá-la. Nós, partindo do pressuposto que o aluno necessitava de uma atenção diferente, modificámos a nossa intervenção para a totalidade da turma. A planificação das aulas começou a ter em atenção, não só a adequação dos exercícios ao que pretendíamos, como também estivemos mais atentos aos grupos de trabalho, à introdução de regras específicas para cada aluno, entre outros aspetos, que anteriormente não colocávamos em prática. É fundamental compreender que, com a progressão e aquisição de competências, como docentes, foi-nos possível controlar diversos aspetos libertando-nos, simultaneamente, para outros. Consideramos que foi uma experiência frutífera, pois pessoalmente permitiu-nos uma aprendizagem qualitativa importante para nos tornarmos mais competentes.

Se nos fosse possível continuar a desenvolver este estudo de caso julgamos que seria importante reunir com o encarregado de educação do aluno e professores de outras disciplinas para planificarmos uma intervenção que tivesse em consideração os diversos contextos onde este está integrado, de forma a complementarem-se as diversas intervenções dos membros que integram o conselho de turma.

Propúnhamos, para esta situação específica, a integração do aluno numa modalidade coletiva, pois pensamos que as características da mesma teria um impacto positivo nas competências sociais do aluno. Verificou-se efetivamente isso na nossa intervenção.

A escolha do nosso estudo de caso esteve relacionada com o tema definido para a Ação Científico-Pedagógica Coletiva, pois consideramos que as dificuldades que nós sentimos, ao lecionar com alunos com necessidades educativas especiais e a escolha de métodos de trabalho que fossem ao encontro das necessidades e características dos alunos, eram comuns a outros professores. Também esperamos retirar informação importante para nos auxiliar no nosso processo.

4.3. Atividade de Extensão curricular

A atividade de extensão curricular tem por natureza apresentar tarefas que complementam as competências desenvolvidas durante as aulas, suscetíveis de serem realizadas, com características distintas ou semelhantes. O espaço em que se desenrolam também pode ser o habitual- no interior da escola - ou diferente, exterior à mesma.

Esta atividade de extensão curricular foi desenvolvida no Varadouro de São Lázaro, local onde realizámos atividades náuticas: *stand up paddle* e canoagem.

4.3.1. Objetivos:

- Participar em atividades de adaptação ao meio, num contexto exterior à escola;
- Promover as atividades náuticas para futuras participações;
- Desenvolver competências base nas atividades de canoagem e *stand up paddle*;
- Desenvolver a solidariedade e a responsabilidade cívica dos alunos.

4.3.2. Operacionalização

A atividade de extensão curricular teve como tema os desportos náuticos. Direccionámos a nossa intervenção para as atividades de adaptação ao meio, pois realizámos poucas situações que solicitassem este tipo de comportamentos. Segundo Almada e colaboradores (2008), as características mais marcantes destes desportos centram-se na relação do indivíduo com um meio em permanente mudança que solicita comportamentos de adaptação às alterações do contexto. Para que as respostas ao meio sejam adequadas o indivíduo tem de estar continuamente a observar e a interpretar as condições do meio para escolher a opção que melhor se adequa ao contexto e às suas capacidades.

As vantagens que proporcionam aos alunos assentam na contante atenção e interpretação dos indicadores de forma a adaptar-se a um contexto instável através da formulação de estratégias possíveis e escolha da mais indicada de acordo com as suas características e capacidades e com o contexto. Tendo em consideração que a instabilidade inerente é necessário estar em contante leitura de indicadores e formulação de estratégias (Barros, 2014).

Optámos pelos desportos náuticos pois, ao longo do ano letivo, os alunos tiveram acesso a diferentes atividades desenvolvidas em contexto terrestre como a escalada, o *slide* e a orientação desenvolvidas na atividade de integração na comunidade escolar e, também, pelo facto de a grande maioria dos alunos referir nunca ter experienciado estas atividades. De acordo com Ambrust (2012) o contexto desportivo está em constante transformação o que exige uma análise das práticas tradicionais e a possibilidade de aceitar práticas emergentes. Considerando que vivemos numa ilha onde o desporto ligado à natureza é, cada vez mais, aceite como um nicho de mercado emergente consideramos que, através da abordagem de matérias de ensino que conferiam algum conhecimento e competências aos alunos, o reconhecimento e possivelmente procura dos serviços serão cada vez mais uma possibilidade. Para que tal aconteça é necessário que sejam proporcionadas experiências nesse sentido.

Considerando que as referidas atividades podem ser grandemente condicionadas pelas condições climáticas, procurámos desenvolver a extensão curricular próximo do final do ano letivo, período em que as temperaturas estão mais elevadas e a probabilidade de ventos fortes é inferior.

A escolha das atividades teve por base os objetivos que tínhamos para a turma e os objetivos referenciados pelo PNEF (2001) no que diz respeito às atividades de adaptação ao meio entre eles “*coopera com os colegas no cumprimento das regras de segurança específicas da modalidade*” (p.143) e a compreensão as diferentes adaptações provocadas pelo meio e ajustes que necessita realizar para realizar a tarefa com eficácia.

Auscultámos os alunos para conhecer o seu ponto de vista e as suas expetativas. Todos concordaram e apresentaram-se recetivos à mesma.

A nossa escola possui uma parceria com o Clube Naval do Funchal já tendo trabalhado em conjunto várias vezes e com muito sucesso. Assim, optámos por dar continuidade à parceira já desenvolvida e contactámos o Clube Naval do Funchal que nos apresentou um preçário para realizar as atividades. Os alunos deveriam pagar por cada atividade que realizassem. Inicialmente estava previsto realizarem-se três modalidades, contudo, o seu custo era muito elevado, pelo que optámos por apenas escolher duas. As despesas com a atividade

foram suportadas pelos alunos. O Clube Naval do Funchal ficou encarregue de orientar a atividade.

Decidimos juntar as turmas lecionadas pelos professores estagiários, por duas razões: a entidade encarregada de desenvolver a atividade não teria necessidade de se deslocar duas vezes ao local, por outro lado, com um maior número de participantes o preço total da atividade seria significativamente inferior.

Contactámos os encarregados de educação dos alunos, a fim de os envolver nas tarefas, mas estes não se apresentaram disponíveis para tal reunião, invocando como constrangimento o horário escolhido e o dia da semana. Também abordámos os professores de outras disciplinas para colaborarem na atividade. Estes mostraram-se interessados mas, devido ao facto de a atividade estar programada para uma altura de trabalho intenso, composta por muitas avaliações, os professores declinaram a sua participação.

A atividade foi desenvolvida durante a aula de Educação Física da turma, numa terça-feira, às 15 horas. A atividade terminou às 17 horas. O transporte para o local contou com o apoio do Clube Escola da Levada, que nos disponibilizou a carrinha, e os restantes alunos deslocaram-se no carro particular de um dos professores estagiários. Verificou-se grande aceitação por parte dos alunos que estavam presentes nas aulas (em 10 foram 8, mais o irmão de um).

Ao chegarmos ao local, o Clube Naval do Funchal assumiu a liderança. Estavam dois monitores, um encarregado do *stand up paddle* e outro da canoagem. Explicaram algumas regras de segurança e, posteriormente, dividiram o grupo. Havia apenas três pranchas de *stand up paddle*, uma para o instrutor, duas para os alunos, pelo que o grupo de maiores dimensões iniciou-se pela canoagem.

Ao longo da atividade observámos limitações no planeamento, nomeadamente, na gestão do tempo por modalidade. Face à atividade e dimensão do grupo a ação poderia ter dois tipos de organização:

1. Dividir o grupo em duas metades iguais e cada grupo permanecia na atividade igual período de tempo;
2. Dividir o grupo em dois, de diferentes dimensões, gerindo a sessão de modo a que os alunos estivessem o mesmo tempo na estação que tivesse menos material.

Para isso, ambos os monitores tinham de controlar o tempo que cada par estava na atividade, para assim proporcionar uma experimentação de igual duração a todos os alunos.

Nós, professores que inicialmente não iríamos intervir nas atividades, apenas observaríamos e tiraríamos fotografias. Sentimos, no entanto, necessidade de propor tarefas aos alunos e de auxiliar no controlo do tempo.

4.3.3. Balanço

A atividade teve aspetos positivos e menos positivos. Os alunos apresentavam-se muito motivados e envolvidos nas tarefas. Após o decurso da mesma, referenciaram diversas vezes que gostariam de repetir tarefas semelhantes, não se importando de suportar os custos das mesmas. Contudo, julgamos que a atividade tinha potencial para mais. Sabendo que os alunos possuíam exíguas experiências ligadas às modalidades, a intervenção poderia ter incidido mais sobre a adaptação à embarcação e ao meio, através de jogos lúdicos. Apesar de ter sido uma atividade pontual, acreditamos que foi fundamental tentar desenvolver um conjunto de competências nos alunos, no sentido de levá-los a compreender aspetos ligados à modalidade e ao meio, e ainda desenvolver o gosto pelas atividades.

A referida atividade permitiu-nos compreender a riqueza do nosso mestrado, mais particularmente nas competências que desenvolve. Através da observação que realizámos, verificámos um conjunto de lacunas em pormenores, também apresentados, por nós, antes do estágio pedagógico. Este alertou-nos para a importância de aspetos que considerávamos menos importantes mas que, no final, marcavam a diferença na qualidade das aulas. Entre esses aspetos estava a organização, o planeamento e a adequação das tarefas ao nível de desempenho dos alunos. São, portanto, fatores que podem potenciar a aprendizagem dos alunos, assim como a própria atividade e o gosto que sentem pela mesma no pouco tempo disponível.

Numa próxima atividade, procuraremos alterar alguns aspetos, em especial da nossa intervenção. Iremos propor sermos incluídos no planeamento da atividade de forma a ir no sentido do que pretendemos. As competências que desenvolvemos ao longo do mestrado nos campos organizativos e pedagógico-didáticos dão-nos competências para propor um conjunto de conteúdos e estratégias que podem potenciar o tempo disponível e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Em situações futuras, caso não tenhamos parcerias com entidades deste tipo, procuraremos solicitar material a instituições, como a Associação de Canoagem, ao Desporto Escolar ou, inclusive, a Clubes da Região e conduziremos a atividade. Como especialistas em Educação Física e Desporto julgamos que devemos ser capazes de encontrar soluções, mesmo saindo da nossa zona de conforto, para que os nossos alunos tenham acesso ao máximo de

condições que potenciem a sua aprendizagem. Ainda que em termos técnicos não apresentássemos um conhecimento muito aprofundado a nível metodológico poderíamos propor um conjunto de tarefas pertinentes e apelativas aos alunos. Esta opção, possivelmente, arrecadaria menos custos e permitiria desenvolver atividades desta natureza mais vezes ao longo do ano letivo.

O envolvimento dos alunos na construção da atividade foi reduzido no sentido em que, as negociações relativas aos custos financeiros com o Clube Naval do Funchal foram demoradas dificultando a integração dos alunos no planeamento. Contudo, solicitamos que o trabalho de grupo do terceiro período incidisse sobre as regras de segurança das modalidades a serem abordadas de forma que os alunos já possuíssem conhecimento no dia da atividade.

O desenvolvimento desta atividade trouxe-nos benefícios na relação com os alunos. Estes demonstraram-se mais atentos, motivados e respeitadores, quer em relação aos colegas, quer em relação aos professores. Evidenciaram mais interesse nas aulas e mais abertura em relação às tarefas desenvolvidas. Verificando as mudanças de comportamento dos alunos, consideramos a pertinência de desenvolver uma atividade deste tipo no primeiro ou segundo períodos, contudo, o comportamento dos alunos não nos dava garantia nem segurança para propor uma atividade no exterior da escola.

Durante as aulas, ao longo do ano letivo, procurámos desenvolver condutas de saber-estar e de respeito pelas regras, fazendo-lhes compreender que o desrespeito pelas mesmas tinha consequências nefastas. Tivemos indicadores da mudança de comportamento dos alunos na Atividade de Integração da Comunidade Escolar, onde na qual demonstraram relacionar-se com os vários intervenientes de forma educada e respeitadora, dando-nos confiança para propor esta atividade. Consideramos ter sido fundamental, na ação de extensão curricular, o desenvolvimento dessas competências pois, por ser um meio que os alunos não dominavam totalmente, o cumprimento de regras de segurança era fundamental. Verificámos que, efetivamente, os alunos procuravam seguir as recomendações dadas pelos monitores, sendo a nossa intervenção necessária, apenas esporadicamente.

É interessante que no questionário preenchido no início do ano letivo nenhum aluno se apresentava motivado para desenvolver atividades num contexto exterior à escola contudo, quando propusemos a atividade de extensão curricular, os alunos mostraram-se entusiasmados. Levantámos hipóteses - entre elas a associação com o relacionamento que procurámos promover durante as aulas entre professor-alunos e entre alunos. Observámos, ao longo do ano, uma aproximação dos alunos à escola e uns aos outros desenvolvendo laços de amizade e de respeito que podem ser a causa para mudança de motivação.

Relativamente à componente específica, ligada aos desportos náuticos, não desenvolvemos competências nas aulas associadas aos mesmos. Contudo, poderíamos ter explorado situações que simulassem algumas variáveis que reclamassem aspetos técnicos, em situações analíticas – aspetos que redundariam em mais-valias no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos outra compreensão nas atividades. Para além disso poderíamos ter responsabilizado os alunos de alguns aspetos do planeamento da atividade. Tendo em consideração as características do evento, a organização dos transportes poderia ter sido realizada pelos alunos, por exemplo. Para isso exigiríamos que realizassem um ofício com o nosso auxílio para enviar ao Clube Escola da Levada e os alunos definiriam, de acordo com os recursos que possuíamos, a organização das pessoas pelos veículos. Atendendo ao comportamento dos alunos no momento em que foi realizada a atividade julgamos que seria muito pertinente esta interação pois também resultava a favor dos objetivos traçados.

5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

O Estágio Pedagógico procura dar competências aos mestrandos em diversas vertentes: a nível pedagógico e de organização e gestão de eventos. Uma das tarefas que lhes está inerente consiste em organizar e gerir um evento na escola, que envolve o máximo de agentes educativos, numa tentativa de aproximar professores, alunos, funcionários e, se possível, encarregados de educação.

A nossa ação procurou dar continuidade ao *Festival de Desporto da Levada*, realizado todos os anos na semana de Expressões Artísticas, mais especificamente no dia da Educação Física, que decorre na última semana de aulas do segundo período.

O evento tem vindo a ser organizado pelos professores estagiários da escola, colhendo críticas muito positivas e uma significativa adesão do público-alvo. Deste modo, considerámos que seria interessante comemorar o dia da Educação Física, apresentando um conjunto de atividades a desenvolver, com o intuito de demonstrar a riqueza e as potencialidades da nossa disciplina.

Esta atividade chega à comunidade escolar “abrindo portas” a todos os agentes educativos que pretendam integrar as mesmas. Professores e funcionários continuam a exercer a sua atividade como supervisores e reguladores dos alunos, mas com a possibilidade de participarem em atividades, organizadas e geridas por outras pessoas. Os alunos, além de participantes, assumem funções de gestão de estações e do material, tarefas que executam com supervisão dos professores.

5.1. Objetivos:

- Proporcionar a experimentação de atividades pouco desenvolvidas na nossa escola;
- Utilizar a prática de atividade física e do desporto como um meio para aproximar socialmente os agentes educativos;
- Envolver os vários agentes educativos na organização e participação da atividade;
- Aproximar diversas entidades desportivas da escola para posteriores parcerias.

5.2. Operacionalização

O *Festival de Desporto da Levada* tem vindo a desenvolver-se como um evento que apresenta um leque de atividades diferenciadas, organizadas pelos professores da escola, em parceria com instituições externas à mesma. A organização e gestão da atividade tem vindo a

ser desenvolvida, desde há três anos, pelos professores estagiários do Grupo de Educação Física pelo que, foi da nossa responsabilidade toda a organização do evento.

Tendo em atenção que em anos anteriores foi realizada a mesma atividade de intervenção na comunidade escolar, procurámos analisar pontos fortes e pontos menos positivos para assim prosseguirmos com a mesma lógica de trabalho, melhorando alguns aspetos essenciais. Identificámos como pontos fortes os custos reduzidos associados à realização da atividade, visto a escola estar bem apetrechada de material. Permitiu-nos compreender a necessidade de idealizarmos as atividades e realizarmos um levantamento do material que a escola possuía e que iríamos necessitar de forma a informar as entidades. Um aspeto muito positivo foi a forma como distribuíram as atividades pelos espaços e controlaram o tempo das mesmas. Também constatámos que houve muita adesão de professores e alunos, participando mais intervenientes do que os inicialmente inscritos. Foi um aspeto que tivemos em consideração pois, a certo ponto do evento, apercebemo-nos que tínhamos um número de alunos a participar superior ao que se havia inscrito. Como aspetos menos positivos identificamos o facto de, em anos anteriores, algumas pessoas das entidades terem sido proibidas de entrar, apesar de ter havido um contacto antecipado com o segurança. Assim, para obviar situações análogas, definimos inicialmente que um dos colegas do núcleo de estágio permaneceria à entrada a receber as entidades, de modo que tal situação não se repetisse. Os colegas de anos anteriores referiram que as pessoas, por vezes, atrasavam-se a chegar à atividade, interrompendo o decurso da mesma. Assim, procurámos combinar encontrarmo-nos com as pessoas antes da hora da sua atividade. Caso o atraso fosse muito longo, consideramos fundamental termos preparada alguma atividade que permitisse funcionar como substituta daquela.

Procurámos que a nossa atividade fosse ao encontro do que tem vindo a ser desenvolvido, mas melhorando alguns pormenores de modo a elevar a sua qualidade.

Começámos por elaborar um conjunto de atividades que considerávamos serem atrativas para os alunos e fomos ao encontro das instituições que as desenvolviam. As entidades tiveram aberturas diferentes em relação ao evento, umas mostraram-se disponíveis e muito interessadas em participar, enquanto outras se mostraram relutantes em aceitar o convite para participarem. Diversas instituições referiram que a abordagem foi tardia, pois o *Festival de Desporto da Levada* coincidia com o dia do pai e algumas instituições já tinham compromissos com outras escolas e entidades. A escolha do dia foi o aspeto que mais dificultou a seleção das instituições.

Após as entidades terem aceitado o convite que lhes dirigimos, arquitetámos os espaços de desenvolvimento das atividades de acordo com o material necessário, com a afluência de

peças que prevíamos ter e com a visibilidade que teriam para a comunidade escolar. Também definimos horários para o início e término de cada atividade, prevendo horas com maior afluência, para que as atividades estivessem sempre em funcionamento.

Planeámos as atividades tendo como principal objetivo integrar as turmas com aula de Educação Física durante aquele horário, definindo rotações específicas de uma estação para outra. Incluímos na sala dos professores uma ficha de inscrição que permitia inscrever as turmas. Foi definido o número de turmas a envolver pelas atividades a preencher. Elaborámos cartazes, programas e circulares para informar o máximo de intervenientes do evento. Damos prioridade às turmas de Educação Física, pois ainda havia aulas a decorrer, sendo uma decisão dos professores permitir que os alunos participassem ou não.

Cada turma permanecia na estação durante 45 minutos, o toque que alertava o final do bloco determinava o fim da atividade naquela estação. Havia rotação da turma para a atividade seguinte. Utilizámos o toque, pois é audível o suficiente em toda a escola o que permitia libertar os responsáveis de cada atividade para outras funções além do controlo total do tempo. Durante os intervalos foram realizadas demonstrações de automodelismo e BTT que, posteriormente, integravam as atividades que os alunos podiam experimentar. No final, houve a receção da equipa convidada onde foram apresentadas as jogadoras e dada a oportunidade de os alunos jogarem contra e com as mesmas. Para terminar, houve uma aula de zumba, destinada a todos os agentes educativos que quisessem nela participar. Durante as demonstrações, a receção da equipa e a aula de zumba, as restantes atividades estavam paradas, para centrar o máximo de atenção nestas.

Cada entidade tinha um responsável pela atividade que a planificou e geriu. Na abordagem às instituições ainda falámos com as pessoas que iriam estar presentes no Festival e procurámos explicar e planear o que pretendíamos, dando referências sobre o *spectrum* de alunos que teriam — desde o 5º ano até 12º ano — discutindo aspetos que poderiam ser abordados. Algumas instituições pediram a colaboração da escola, na disponibilização de material.

Durante o evento, montámos as estações, gerimos os recursos humanos, neste caso os professores da escola e os alunos do curso profissional de organização desportiva, recrutando-os para auxiliar nas estações e controlar os comportamentos dos alunos. Reorganizámos as estações quando não estavam a funcionar como pretendíamos, recebemos as entidades, mobilizámos os alunos para integrarem as atividades e orientámos as turmas para as estações.

No quadro 4 apresentamos, destacamos as entidades e as atividades que participaram no evento, assim como os respetivos responsáveis.

Quadro 5: Responsáveis pelas estações da atividade

Nome do responsável	Instituição	Atividade a realizar
Albino Bárbara	UMa	Orientação
Paula Saldanha Túlio Gonçalves	Judo Clube da Madeira	Judo
Francisco Figueiredo	Marítimo	Patinagem
Marlene Silva Inês Melim	Instrutora Fitness UMa	Step
Eduardo Andrade	Gabinete do Desporto Escolar	Slide
Hugo Gonçalves Duarte Fernandes	MCslot Madeira	Automodelismo
Duarte Freitas	MZbike	BTT
João Vieira João Fernandes	CAB-Madeira	Basquetebol
Joana Silva	Instrutora Zumba Fitness	Zumba
Pascoal Abreu	EBSAAS	Escalada
Miguel Nóbrega	EBSAAS	Jogos tradicionais

5.3. Balanço

A Atividade de Integração na Comunidade Escolar tem como objetivo comprometer todos os agentes educativos (desde alunos até à direção da escola) numa atividade que os envolva a todos e, de preferência, que dê visibilidade à escola. A atividade, de um ponto de vista macro foi inteiramente planeada por nós, professores estagiários. Nós definimos as atividades, contactamos com as entidades e, inclusive, definimos os espaços destinados a cada modalidade. Os agentes educativos foram incluídos num nível de planeamento mais pequeno, mais direcionado para as ações especificadas do dia como controlar os alunos nas diversas atividades, auxiliar na montagem e desmontagem do material, entre outros aspetos. Contudo esta interligação não foi realizada de forma atempada. Apesar de já termos pedido a colaboração das diversas pessoas, só no dia da atividade foram destinadas as tarefas.

Verificámos, assim, que houve no início alguma confusão. Os vários elementos não sabiam onde deveriam estar e o que fazer o que nos obrigou, nas primeiras atividades, a conduzi-los para os locais que tínhamos definido e a explicar-lhes o que pretendíamos que fizessem. Este aspeto sobrecarregou-nos com mais funções do que as que inicialmente esperávamos. Como consequência da mesma verificou-se que havia, ao longo do evento,

estações que careciam de mais colaboradores para que fossem mais dinâmicas. Se, desde início, tivéssemos incluído no planeamento ou reunido e explicado como estava organizada a ação, os vários agentes educativos tinham uma intervenção mais ativa e direta nas suas funções. Outras funções como a organização do material pelos espaços e orientação das turmas teriam sido direcionadas para os mesmos, libertando-nos para atuar noutras vertentes.

Consideramos que esta lacuna deveu-se, por um lado à nossa inexperiência relativamente à organização de eventos destas dimensões e com esta complexidade com o acréscimo, também, da organização tardia da atividade que nos obrigou a estruturar muitos aspetos fundamentais dias próximos da realização da mesma. Face a esta situação, foi-nos difícil reunir com os agentes educativos e elucidá-los mais pormenorizadamente das nossas intenções. Além de lhes podermos apresentar as nossas propostas, permitir-nos-ia beneficiar da experiência dos colegas, na medida em que em tal espaço de partilha, poderíamos ter solicitado sugestões para um melhor funcionamento do evento que pretendíamos levar a cabo. Os professores do Grupo de Disciplina têm outra experiência, relativamente à organização e gestão de eventos desportivos, que não têm os professores estagiários, pelo que tal encontro iria proporcionar uma forma de otimizar o conhecimento destes através da partilha das suas experiências e posições.

A ação teve muita adesão da parte dos professores e dos alunos. Sentimos necessidade de integrar os alunos e professores nas atividades. Os responsáveis de cada estação foram exímios na forma como incluíram, a certo ponto, o dobro ou o triplo dos alunos que estavam previstos. Este aspeto permitiu enriquecer o evento, pois todas as atividades estavam em funcionamento com um elevado número de alunos. Muito do sucesso do evento deveu-se aos responsáveis e à sua abertura e capacidade de adaptação face às variáveis que foram surgindo, pois reconhecemos que gerir uma atividade para 20 alunos é distinto de geri-la para 40 devido a questões associadas com a organização e controlo dos alunos.

Julgamos fundamental o desenvolvimento desta ação pois permitiu-nos compreender a complexidade em organizar e gerir eventos desta natureza. Possibilitou-nos compreender que a escola pode beneficiar de parcerias com entidades desportivas. Pode proporcionar aos alunos atividades pouco desenvolvidas na escola e, concomitantemente, as entidades têm possibilidade de divulgar os seus produtos e serviços aos agentes desportivos. Acreditamos, inclusive, que a relação entre ambas deve ser cada vez mais próxima para que possam usufruir do trabalho desenvolvido por uma e por outra, e como forma de formar, consciencializar e mobilizar cada vez mais jovens para o desporto e para a atividade física.

Sentimos que com esta atividade o nosso núcleo teve outra visibilidade. A partir do momento que desenvolvemos o evento os vários agentes educativos — professores, alunos e funcionários — reconheciam-nos e interagiam connosco. O evento permitiu-nos também retirar informações muito importantes sobre o comportamento dos nossos alunos. Possibilitou-nos observar a sua atitude face a atividades diferentes das abordadas nas aulas e a interação que tinham com outros professores e pessoas encarregadas pelas atividades. Através desta observação, a hipótese de realizar uma atividade no exterior da escola tornou-se cada vez mais uma opção válida, por sentimos que as melhorias apresentadas permitiam-nos garantir uma atividade de qualidade.

Numa futura intervenção deste tipo julgamos fundamental definir o que pretendemos para a ação mais atempadamente e, logo que possível, contactar com as entidades para iniciar a organização. Ao longo do processo, reunir com os professores do Grupo de Disciplina e apresentar um esboço do que se pretende levar a cabo e pedir sugestões para melhorar a ação. Propor também aos professores do Grupo de Disciplina que lecionam os cursos profissionais de desporto— os alunos destes cursos participam na organização de eventos— que preparem os alunos para a gestão de terminadas funções como a organização e controlo de algumas estações, por exemplo. Parece ser benéfico, igualmente, contactar também com os professores das outras disciplinas para que, nas suas disciplinas façam um paralelismo entre as atividades a serem desenvolvidas e a matéria que estão a abordar.

6. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

Freitas (2012) refere que o verdadeiro professor é um investigador e a sua investigação está intimamente relacionada com a sua função docente. Corroboramos tal pensamento, porém, consideramos que importa realçar que ela está, também, intimamente ligada à qualidade da sua intervenção como professor.

Na sociedade atual, a existência de recursos humanos qualificados constitui o facto determinante no desenvolvimento global (Pereira, 2001). Assim, o sistema educativo e formativo tem um papel decisivo a desempenhar, pois contribui para a formação do indivíduo, através de um leque variado de ações que visam o desenvolvimento pessoal e para a cidadania, bem como o desempenho de um papel útil para a sociedade (*idem*). Desta forma, é fundamental que os docentes procurem investigar e progredir para que, como refere Simão (1994), sejam capazes de dar azo à nobre tarefa de instruir, concomitantemente, contribuam para promover o gosto pelo estudo, junto dos alunos.

Assim, o professor deve prosseguir com a sua formação para tornar-se mais crítico sobre a sua intervenção e conseguir dar respostas cada vez melhores, mais adequadas à realidade da sociedade e da escola.

As Ações de Natureza Científico-Pedagógica têm como objetivo a partilha de conhecimento, dentro da escola, para os professores do Grupo Disciplinar, como é o caso da Ação Científico-Pedagógica Individual, ou disponível para todos os professores da Região Autónoma da Madeira, na Ação Científico-Pedagógica Coletiva. Ambas as ações devem resultar de uma análise e identificação de lacunas/problemas que justifiquem o nosso estudo.

Desenvolvemos temas diferentes em cada Ação, de acordo com a nossa perceção da pertinência das mesmas, face ao grupo-alvo: “*Novas regras de Basquetebol – Situações de aprendizagem*” para o Grupo Disciplinar e “*Alunos com necessidades educativas especiais – perceção dos professores vs alunos*” para os professores da Região Autónoma da Madeira.

6.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

A ação foi realizada dia 9 de fevereiro, das 16h30 às 18h. Optámos por desenvolvê-la de forma conjunta, numa única ação que integrava dois temas: o escolhido para abordagem, por nós, e o selecionado pelo nosso colega de estágio. Nós abordamos a temática das “*Novas regras de Basquetebol – Situações de aprendizagem*”.

A escolha do nosso tema atendeu ao facto de o basquetebol ser uma modalidade que tem vindo a sofrer inúmeras alterações na sua estrutura formal, desde que foi inventado, por James

Naismith, em 1891. Estas alterações, que visam tornar o jogo mais competitivo, justo e dinâmico — nomeadamente as que remetem para parâmetros configuradores do jogo como o espaço, o tempo e as regras— têm especial importância na evolução do jogo (Leite *et al.*, 2004).

Como referem Almada e outros (2008), as regras e os regulamentos de uma atividade desportiva são responsáveis por definir uma dinâmica que vai impor constrangimentos nas pessoas e nas relações que estas estabelecem. Com alterações às regras surgem novas condutas e comportamentos pela interpretação das mesmas.

No caso do basquetebol, as regras têm sido modificadas em curtos espaços de tempo — diversas regras foram introduzidas ou alteradas no espaço de quatro épocas desportivas — podendo ser difícil de acompanhá-las para quem não está regularmente em contacto com a modalidade.

A pertinência do nosso tema estava associada a esta premissa pois, em diálogo com os professores da escola, verificámos existirem dúvidas sobre a utilidade das novas marcações do campo, das alterações dos tempos e da bola presa, entre outras. Deste modo, tornou-se evidente, para nós, a importância do tema a explorar.

6.1.1. Objetivos

- Apresentar aos professores as regras de basquetebol, com mais enfoque nas alterações sofridas na modalidade a partir do ano 2010;
- Identificar mudanças tático-técnicas e tático-estratégicas proveniente das mudanças das regras;
- Apresentar um conjunto de exercícios lúdicos que permitam compreender e explorar as regras nas aulas de Educação Física.

6.1.2. Operacionalização

Como já referimos, o núcleo de estágio optou por realizar a ação em conjunto. Foi-nos sugerido pelo orientador cooperante desenvolvermos ambas as ações no mesmo dia como forma de garantir que os professores compareciam na ação, pois ao desenrolarem-se no mesmo dia só tinham de deslocar-se uma vez à escola e assim o número de participantes poderia ser maior. Foi-nos recomendado realizarmos uma pequena preleção e, posteriormente, apresentarmos situações práticas dos temas em abordagem.

Aceitámos as sugestões, de procurarmos enquadrar a ação num dia que permitisse que o máximo de professores comparecesse. Foi-nos cedido o dia definido para a reunião de grupo à

hora da mesma, segunda-feira, às 16h30. Planeámos de modo a que cada professor estagiário tivesse 15 minutos para realizar a preleção e 30 minutos para a aplicar a componente prática. De forma a minimizar as transições entre um local e outro, as preleções seriam feitas uma a seguir à outra, seguindo-se as práticas. Foi-nos cedido o ginásio para a preleção e o pavilhão gimnodesportivo para a prática.

Para divulgarmos a ação, elaborámos cartazes, que afixámos em diversos pontos da escola, como na sala dos professores, no pavilhão e na entrada da escola, convidámos pessoalmente os professores e enviámos *e-mail* para os contactos eletrónicos dos mesmos. Também colocámos o programa associado a uma ficha de inscrição, na sala dos professores, de modo a comprometê-los para a participação na atividade.

Para a apresentação, requisitámos um projetor da escola e utilizámos os nossos computadores como meios auxiliares. Tendo em consideração que a nossa aula de Educação Física terminava às 16h30, o colega iniciou a preleção e, posteriormente, seguiu-se a nossa. Respeitámos a mesma lógica na componente prática. Na nossa intervenção, procurámos ser diretivos e precisos na informação que abordámos e, na componente prática, possibilitámos a exploração dos exercícios por parte dos professores. Na aplicação dos exercícios, tentámos que o material estivesse num local estratégico — próximo do campo, mas que não interferisse com os exercícios — para que o tempo perdido em cada exercício fosse o mínimo. A organização dos exercícios seguiu também uma lógica, iniciando-se por exercícios desenvolvidos em pequenos grupos que necessitavam de mais material, terminando no exercício que envolvia todos os participantes e requeria apenas uma bola. A forma como organizámos a ação teve por base as competências adquiridas durante a prática letiva — minimizar os tempos de espera e os momentos de transição e rentabilizar o tempo disponível.

No final, pedimos para os professores preencherem questionários de satisfação, previamente distribuído, de forma a obtermos um *feedback* da ação, por parte dos participantes.

Associado à ação, elaborámos e apresentámos um póster, no Seminário de Desporto e Ciência, que procurava explicar, de forma sucinta, o que havia sido abordado no decurso da ação. A nossa intervenção teve a duração de cinco minutos e foi avaliada por dois professores que nos colocaram questões sobre a temática em estudo.

Para concluir as tarefas referentes à Ação Científico-Pedagógica Individual, desenvolvemos um artigo científico sobre a temática. Tivemos muita dificuldade em selecionar e sintetizar a informação, pois cada regra possui diversas alíneas, sendo que

algumas se relacionam com outras regras que não foram abordadas. No artigo científico quisemos focar apenas os aspetos mais relevantes das regras definidas.

6.1.3. Balanço

O tema foi escolhido e desenvolvido com base nas dúvidas e interesse dos professores sobre o tema, e na nossa perceção sobre a importância do conhecimento do mesmo, para uma futura intervenção mais eficaz, junto dos alunos. Consideramos que o tema era apelativo pois, na nossa opinião, quanto mais conhecimento o professor possuir de determinada modalidade, em especial sendo o basquetebol uma modalidade “tradicional” nas aulas de Educação Física, maior será a sua contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos. O basquetebol, segundo Santos (2010), antes de um desporto é um jogo de regras. Logo, as regras têm uma dimensão quase central na atuação dos jogadores, na análise tático-estratégica e tático-técnica.

A Educação Física é um espaço onde as matérias de ensino são utilizadas com um propósito, o de educar. Assim, os docentes têm liberdade de manipulá-las segundo a sua vontade e intenção, com a possibilidade de criar novas regras ou utilizar as existentes. Na nossa perspectiva, julgamos que o conhecimento das reais regras da modalidade possibilitam um leque mais variado de escolha, de modificação e de reajuste das mesmas, de acordo com os pressupostos que o professor tem para a aula e para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Almada e outros (2008) a capacidade de conhecer os condicionalismos dos fenómenos, impostos pelas regras, dá a capacidade ao docente de definir situações onde os princípios ativos marcantes atuem de forma intencional, com vista a rentabilização do processo, de acordo com os princípios visados. Acrescentam, ainda, que os exercícios e outras situações de treino ou aula adquirem um sentido objetivo, pois os seus efeitos podem ser antecipados e controlados. Ao estudar cada regra e possíveis comportamentos, o professor pode “jogar” com as regras, levando os alunos a atingir o que pretendem.

É de realçar que a intervenção dos professores de Educação Física não consiste apenas na aprendizagem para a aula, também é fundamental transmitir conhecimento específico da matéria, para que os alunos, seja no papel de espectadores ou de participantes — como sucede, por exemplo, no Desporto Escolar — conheçam e compreendam a modalidade.

O feedback de retiramos tanto de conversas com os participantes no final da ação como dos dados recolhidos do questionário de satisfação elaborado deu-nos indicadores que tinha sido positiva, mostrando que a nossa ação teve valor para os participantes. Os dados foram de encontro à nossa interpretação da ação, contudo, no final da mesma, ficámos com a sensação de que alguns exercícios propostos não foram os mais adequados para que os indivíduos

sentissem as diferenças impostas pelas regras, em especial, quando estavam ligadas a aspetos técnicos. Esta perceção permitiu-nos compreender a importância de conhecer o público-alvo de forma a planear e intervir mais adequadamente.

Realizamos o póster e o artigo com base na pesquisa inicialmente encetada, procurando conferir-lhes um carácter científico. Durante a apresentação do póster, fomos avaliados por dois professores que nos levantaram um conjunto de questões. Apesar de considerarmos que dominávamos o tema, sentimos dificuldade em dar resposta às questões apresentadas pelos professores, não demonstrando, como pretendíamos, a totalidade do valor do nosso trabalho.

Sentimos que este poderia ter adotado vários rumos, contudo, tendo em consideração os objetivos que definimos para o trabalho, acreditamos que o tema foi desenvolvido de uma forma clara e julgamos que a nossa intervenção contribuiu para atualizar o conhecimento dos participantes.

Numa ação futura, julgamos ser pertinente a realização de uma auscultação ao público-alvo de forma a compreender dificuldades mais específicas e analisar o contexto, como o grupo-alvo a que os participantes lecionam, para que a componente prática apresente exercícios mais adequados às características e dificuldades dos seus alunos.

6.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva foi um evento organizado e concretizado por todos os elementos dos núcleos de estágio do conjunto de escolas que aceita o estágio pedagógico na disciplina de Educação Física, desenvolvido pela Universidade da Madeira.

Esta Ação caracteriza-se por apresentar um tema geral e diversos módulos, cada um pertencente a um núcleo de estágio, com temáticas mais específicas. Cada núcleo de estágio gere o seu módulo como pretende: convidando preletores, incentivando à discussão entre os professores presentes, entre outras opções, e todos os núcleos contribuem para a organização do evento.

O tema geral foi intitulado de “*O lugar da Educação Física: certezas, dúvidas e incoerências*”. A escolha do tema teve na sua génese os diferentes interesses apresentados pelos grupos de estágio para desenvolver nos seus módulos. Desta forma, necessitávamos de um tema que fosse suficientemente abrangente para albergar todas as temáticas. Existem diversos métodos e estratégias para educar, contudo, será que são os mais adequados? São os melhores para todo o tipo de alunos? Qual será o verdadeiro objetivo da Educação Física? Que propostas podem ser apresentadas para melhorar a intervenção dos professores? Eram algumas questões que podiam ser levantadas e analisadas, partindo do tema geral escolhido.

A temática do nosso módulo centrou-se nos alunos com necessidades educativas especiais, onde tentamos proporcionar aos professores a possibilidade de conhecer as perspetivas dos alunos e dos professores, apresentar estratégias para cada tipo de deficiência e apresentar um exemplo prático.

Escolhemos este tema pois, ao iniciarmos o estágio pedagógico, fomos confrontados com alunos com necessidades educativas especiais na nossa turma, pelo que sentimos muitas dificuldades para incluí-los na aula. Cada vez mais é incentivada a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, como forma de combater as atitudes discriminatórias, procurando tornar a sociedade mais inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994; Constituição da República Portuguesa, artigo 73.º). Face às dificuldades que sentimos, consideramos que outros professores, em situações semelhantes, partilhariam dificuldades idênticas, podendo, portanto, usufruir com a nossa formação para dilatar o seu conhecimento nesta área.

6.2.1. Objetivos

- Desenvolver a capacidade de organizar e gerir um evento de cariz científico;
- Organizar um módulo temático, interligando preleções com um único objetivo;
- Aprofundar o conhecimento no tema das necessidades educativas especiais e apresentá-lo aos professores da Região Autónoma da Madeira;
- Desenvolver um trabalho com valor científico.

6.2.2. Operacionalização

A ação foi realizada nos dias 21 e 28 de fevereiro, ambos sábados, no horário compreendido entre as 9 horas e as 18 horas. Antes de definirmos as datas, procedemos a uma análise dos diversos eventos, durante o mês de fevereiro, e identificámos estas datas como sendo as mais apropriadas. O evento teve lugar na sala do senado.

Optámos por dividir tarefas por entre os vários núcleos de estágio e reuníamos sempre que possível. Por diversas vezes, sentimos dificuldades em coordenar-nos no planeamento e conceção do mesmo, especialmente em aspetos de ordem logística e organizativa. Consideramos que foi um dos aspetos que evidenciou muito a nossa inexperiência face à gestão de eventos desta natureza assim como falta de empenho e articulação entre os diversos elementos.

A ação foi creditada, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua mas, face às dificuldades apresentadas no ano anterior, o Diretor de Curso responsabilizou-se por tratar de tal formalidade.

Após a escolha do tema geral e das temáticas, procurámos contactar com possíveis preletores para integrarem o nosso módulo. Realizámos uma matriz sobre que direções pretendíamos dar ao módulo e, posteriormente, dirigimo-nos às pessoas que eram do nosso interesse. Após apresentarmos o que desejávamos fosse desenvolvido, no âmbito do módulo, recolhíamos as respetivas notas curriculares. Este primeiro contacto foi realizado no final do mês de novembro.

Com a definição dos preletores, organizámos os módulos segundo a sua especificidade, iniciando do mais abrangente para o mais específico. Considerando as necessidades de cada módulo, relativamente ao tempo, definimos que dia 21 seriam abordados dois módulos e os restantes três teriam lugar dia 28 de fevereiro. Chegámos a um consenso através do diálogo entre os vários elementos, de forma que ninguém fosse prejudicado.

A sequência de apresentações foi a seguinte:

- Módulo 1 - *A importância da Educação Física no Imaginário Social* (Núcleo de Estágio da Escola Secundária Francisco Franco);
- Módulo 2 - *Pedagogia da diferença: uma reflexão cultural e social* (Núcleo de Estágio da Escola Secundária Liceu Jaime Moniz);
- Módulo 3 - *O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis* (Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco);
- Módulo 4 - *Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis* (Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Dr. Eduardo Brazão de Castro);
- Módulo 5 - *Alunos com necessidades educativas especiais: estratégias de operacionalização* (Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva).

Logo que ficou definida a sequência, iniciámos a elaboração do cartaz e do programa, de forma a divulgar a ação. Definimos como estratégias de divulgação o contacto com os vários professores envolvidos no Desporto Escolar, através de uma pessoa da Direção Regional do Desporto Escolar. Elaborámos cartazes para afixar no máximo de escolas possíveis, realizámos convites pessoais e um *site* com a informação da ação, do programa e com o *link* para a respetiva inscrição no evento. A nossa principal aposta incidiu sobre o contacto através

do Direção Regional do Desporto Escolar, contudo, não contámos que o *e-mail* tivesse de passar por várias instituições até chegar ao destino, fazendo com que a informação tardasse a chegar aos professores. A outra estratégia que considerávamos mais forte eram os cartazes, mas estes apresentavam um conjunto de lapsos, necessitando de várias correções até poderem ser impressos, demorando também muito tempo. Iniciámos a divulgação, depois de solucionados os constrangimentos atrás referidos, com a informação provisória, no início de dezembro. Procurámos promover a ação o mais atempadamente possível para que não obtivéssemos um número de participantes inferior ou idêntico ao do ano transato, contudo, foi o que sucedeu, pois houve sobreposição de eventos: o Desporto Escolar calendarizou competições nestes dois fins-de-semana, após já termos definido as datas, impossibilitando vários professores, que estavam inscritos, de comparecer. Analisando este constrangimento, ao qual fomos alheios, parece-nos que poderíamos tê-lo evitado se tivéssemos enviado uma circular para as instituições com a capacidade de realizar eventos de natureza desportiva, de forma a assegurarmos que não haveria colisão de atividades nas datas por nós selecionadas.

Optámos por realizar também um *coffee break* durante os intervalos do evento, direcionado para os preletores convidados e professores orientadores, de forma a aproximar os núcleos de estágio às pessoas que contribuíram para o desenvolvimento da ação. Como os módulos não seriam desenvolvidos no mesmo dia, os núcleos que não apresentavam asseguravam a logística do evento: o *coffee break*, a receção e controlo dos participantes, abertura do evento, entre outros aspetos. Apesar de termos definido as funções dos vários elementos, houve alguma desorientação e desorganização face ao que deveria ser feito. No dia seguinte, a organização melhorou, mas continuou aquém do nível que deveria ter apresentado.

O módulo intitulado de “Alunos com necessidades educativas especiais – estratégias de operacionalização” iniciou-se com a nossa preleção sobre as perspetivas dos professores de Educação Física e dos alunos com necessidades educativas especiais. Para o trabalho, realizámos uma pequena revisão bibliográfica e, posteriormente, aplicámos questionários aos professores de Educação Física e aos alunos com necessidades educativas especiais, que frequentavam as várias escolas e que possuíam núcleos de estágio do nosso mestrado de Ensino da Educação Física da Universidade da Madeira. Os questionários que aplicámos foram adaptados de outros autores.

A ação terminou com o nosso módulo, agradecemos aos professores presentes por terem comparecido e a sessão foi encerrada.

Foram entregues questionários de satisfação a todos os participantes de forma a termos conhecimento da sua perceção. Os questionários pretendiam avaliar a ação segundo a

divulgação, duração, logística, metodologia e, no final, poderiam realizar observações e sugerir outras estratégias.

6.2.3. Balanço

A ação teve como objetivo abordagem de temáticas na tentativa de acrescentar conhecimento aos participantes. Para isso, contámos com preleções variadas de professores estagiários e preletores convidados, especialistas das várias áreas.

Esta ação apresentou algumas lacunas, na nossa opinião, por duas razões primordiais: falta de experiência e desorganização.

Consideramos que a falta de experiência evidenciou-se nos aspetos de carácter mais formal, como a abertura e encerramento do evento, intervenções entre as preleções e organização, essencialmente. Relativamente à organização, tendo em consideração o número de seminários em que já estivemos presentes, não tendo a capacidade de inovar, poderíamos ter adotado algumas lógicas e os procedimentos que vimos serem encenados noutros eventos. Podíamos ter solicitado a ajuda dos professores mais experientes na organização de eventos com estas características, para connosco partilharem como realizam a organização de uma atividade desta natureza. Face às intervenções na abertura, encerramento e outras, a estratégia poderia ter sido nomear uma pessoa – professor ou aluno – para realizar as funções de *speaker*. Elaborávamos um guião, também com auxílio dos professores, e apresentávamo-lo à pessoa previamente selecionada.

A reduzida qualidade organizativa da atividade, do nosso ponto de vista, deveu-se à falta de coordenação entre os vários elementos. Sentimos que o foco das pessoas não estava orientado para o mesmo fim, pois as preocupações que apresentavam eram bem distintas. Julgamos essencial, para situações futuras, que seja realizada uma lista dos aspetos considerados fulcrais para o bom funcionamento de uma ação. Após estas estarem garantidas, podem ser introduzidas outras, para acrescentar valor à mesma. O método de trabalho pode ser variado: todos a trabalhar em conjunto, dois grandes grupos de trabalho com preocupações diferentes, ou grupos mais pequenos com tarefas distribuídas.

Numa ação futura, julgamos fundamental definir prioridades, relativamente ao planeamento, para que os aspetos essenciais sejam assegurados, como as apresentações e as transições, que deverão ser programadas e ensaiadas, de forma a não falharem.

Na nossa opinião, a ação teve qualidade pelas apresentações heterogéneas, conferindo aos participantes visões de diversas áreas, tornando-a densa, mas rica ao nível do conteúdo. Consideramos que o *coffee break*, apesar de ser uma atividade-extra, teve sucesso e permitiu

momentos de convívio e troca de experiências e percepções que valorizaram a ação, sendo uma estratégia que numa ação futura tentaríamos novamente promover.

Os módulos foram válidos, sob o ponto de vista científico, contudo, consideramos que alguns não apresentavam uma sequência lógica nas preleções que englobavam. Estas apresentavam-se dispersas, não havendo ligação umas com as outras. Ao integrarem o mesmo módulo, pensamos ser importante que haja coordenação entre as temáticas, de forma a culminarem num fim esclarecedor. Sentimos que alguns módulos careceram desta análise e organização.

No nosso módulo tivemos este aspeto em consideração. Assim, iniciámos com um trabalho de foro científico, posteriormente, as preleções foram-se encaminhando para uma maior especificidade, culminando com a apresentação de um exemplo prático. Julgamos que a partir desta lógica tornou-se simples a compreensão do objetivo que nos tínhamos proposto alcançar. Na nossa perspetiva, e segundo as sugestões deixadas pelos participantes, tendo em consideração a especificidade do tema, abordá-lo por último condicionou o aproveitamento das pessoas. Com vista à atualidade e pertinência do tema, poderia ter sido mais benéfico se fosse realizado num outro turno. A nível do conteúdo consideramos que as preleções dos convidados enriqueceram muito o tema, pois abordaram aspetos concretos e pertinentes à atual situação escolar.

Julgamos que os aspetos que limitaram uma maior qualidade do nosso trabalho, prenderam-se com os instrumentos escolhidos para recolha da informação. Após os aplicarmos, verificámos que eram limitados, não permitindo adquirirmos informação suficiente para explorar de forma mais aprofundada a temática. Na nossa opinião, teria outro valor se realizássemos entrevistas semiestruturadas do tema e analisássemos os dados, mesmo que a amostra fosse de menores dimensões. As características dos dois estilos de estudo são diferenciadas, pelo que pensamos que o tema enquadrar-se-ia melhor no estudo qualitativo.

Para um estudo futuro consideramos essencial uma melhor análise do tema e sobre o método científico que nos pode conferir uma análise mais interessante dos dados. Seria interessante recolher informações também dos alunos, que estão integrados nas turmas, que apresentam necessidades educativas especiais para compreender a sua percepção sobre a diferenciação, ou não, do ensino que lhes é ministrado, bem como a sua expectativa face ao relacionamento entre pares.

Os dados retirados dos questionários de satisfação realizados aos participantes apresentaram informações contrárias às percepções que nós, como elementos organizadores da ação tivemos. A maioria dos participantes demonstrou-se satisfeita com os vários parâmetros

o que pode sugerir dois aspetos: as lacunas que apresentamos foram pouco valorizadas pelos participantes ou não foram observáveis pelos elementos exteriores à logística da ação. É, contudo, interessante identificar que como organizadores identificamos e sentimos um conjunto de falhas que não se refletiram no que os participantes classificaram e interpretaram como essencial e importante.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio pedagógico, pela multiplicidade de experiências que nos proporcionou, torna-se, naturalmente, difícil de descrever. O presente relatório procurou sintetizar o trabalho desenvolvido ao longo de nove meses que, à luz do que foi sentido, refletido e aplicado, emerge como muito breve, para o tanto que havia a aprender. Ficam-nos inúmeras aprendizagens cuja importância e relevância fomos incapazes de veicular para o papel, mas que contribuíram grandemente para a nossa formação e crescimento pessoal, por um lado, na vertente profissional para a habilitação à função docente e, por outro, a nível mais particular como lembrete das nossas reais capacidades, ambições e potencialidades.

Procurámos, no decurso do estágio, que as nossas intervenções fossem pertinentes, cimentadas na observação do contexto e na identificação de necessidades para, posteriormente, procedermos à implementação. Todas as decisões tiveram uma intencionalidade, de acordo com a nossa perceção no momento. Sentimos que os resultados nem sempre foram os esperados, reforçando a ideia de necessidade de realizar constantemente uma análise e reflexão das opções tomadas de forma a melhorar em situações futuras.

Na prática letiva, as atividades desenvolvidas tiveram como intuito a promoção das atividades físicas e desportivas, encaradas como um meio privilegiado de educar os alunos em diversas vertentes, entre elas, as mais trabalhadas por nós o saber-estar e o respeito pelo outro.

O planeamento, a intervenção, o controlo e o balanço permitiram-nos impregnar as funções de docente no sentido de nos responsabilizarem por todo o desenrolar da atividade, desde a conceção da ideia até a sua concretização e reflexão da mesma. Compreendemos, assim, que as decisões tomadas devem ter, na sua génese, uma razão e uma intencionalidade, que devem ser refletidas no momento da prática, através da condução do processo. Procurámos que houvesse sempre uma ligação entre a nossa forma de atuar e os objetivos e intencionalidades que possuíamos. Face às imprevisibilidades, esforçamo-nos por adaptar as decisões e intervenções, no sentido de alcançar os objetivos definidos. E por fim, identificar, avaliar, refletir todas as nossas ações e propor alterações para elevar a qualidade. Fundamentalmente desenvolvemos a capacidade de analisar os indicadores, encontrar um conjunto de possíveis respostas e escolher a que mais se adequava ao momento. Com as modificações do contexto, procurávamos adaptar o que foi definido à situação específica e gerir as variáveis, de forma a irem ao encontro do pretendido.

Além de competências profissionais, sentimos que a nossa experiência enquanto docentes foi muito enriquecedora pelo conjunto de interações que desenvolvemos com os vários

agentes educativos: com os nossos alunos em especial, que foram o centro de todo o nosso trabalho, preocupação e atenção mas, também, com a restante comunidade educativa. Sentimos que melhorámos as nossas competências, enquanto ouvintes e analistas do contexto escolar, através das impressões conferidas pelas pessoas envolvidas na escola.

Durante o estágio almejámos contribuir para deixar a nossa impressão na escola. No contacto diário com os diferentes agentes educativos sentimos que criamos laços de companheirismo, de confiança e de atenção que irão perdurar no tempo. Para além das habituais interações, nas diversas atividades desenvolvidas procuramos contribuir para que a nossa passagem ficasse marcada. Envolvendo mais uns agentes educativos ou outros, julgamos que as pessoas reconheceram as nossas ações. Ao nível das atividades desenvolvidas, acreditamos que tiveram a sua relevância: a atividade de extensão curricular desenvolvida no exterior da escola com uma turma considerada problemática, a atividade de intervenção na comunidade escolar, que contou com o contributo e participação de todos os agentes educativos da escola, e nos professores, mais especificamente através da ação científico-pedagógica individual, realizada com o intuito de contribuir para o incremento de conhecimentos. Num plano de maiores dimensões, desenvolvemos uma ação de natureza científica, destinada a todos os professores da RAM, na qual abordámos diversas temáticas que considerámos pertinentes para relembrar e aprender mais sobre a disciplina de Educação Física. Procuramos ao longo do ano incluir um pouco de nós em cada atividade desenvolvida no sentido de integrarmo-nos na escola e adquirir de competências para nos tornar-mos melhores pessoas pessoal e profissionalmente.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, D. (2010). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edições VML
- Ambrust, I. (2012). Pluralidade cultural: Os esportes radicais na educação física escolar, *Movimento*. Vol. 18 (1), pp. 281 – 300.
- Andrade, P. (2014). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Universidade da Madeira.
- Angotti, J. & Auth, M. (2001). Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação, *Ciência & Educação*. V.7 (1), pp. 15 – 27.
- Anguera, M. (1990) Metodología Observacional. In J. Arnau, M. Anguera & J. Gomez (Eds). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125 – 238). Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered, *American Psychologist*. Vol 5, pp. 317-326
- Barros, C. (2014). *Os Desportos de Adaptação ao Meio, numa vertente aplicada, tendo em conta predominantemente as especificidades da escola e do turismo no quadro da RAM*. Dissertação para a obtenção de grau de Doutor. Universidade da Madeira.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*, Lisboa: FMH
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.

- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente, *Movimento*. V. 8 (1), pp. 31-39.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física, *Cadernos Cedes*. (48), pp. 69-88.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de doutoramento não-publicada, UTL-ISEF, Lisboa
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Academia de Ciências de Lisboa*, Verbo, Lisboa.
- Constituição da República Portuguesa (1976)*.
- Cova, M. T. (2011). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física da Universidade da Madeira na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade da Madeira.
- Cushion, C. (2002) : *Re-Thinking Teaching and Coachig. The new P.E. & Sports Dimension*. Department of Sport Sciences, Brunel University. United Kingdom.
- Daolio, J. (2002). Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer, *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. Brasília. Vol. 10 (4), pp. 99-104.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano, *Paidéia*. Vol. 17 (36), pp. 21 – 32.
- Félix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade da Madeira.
- Fernandes, M. I. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade da Madeira.

- Fernandes, S. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico - A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese realizada na Universidade do Minho no Instituto de Educação e Psicologia com o intuito de obter o grau de Doutor.
- Figueiredo, A. (1998). *Os Desportos de Combate nas Aulas de Educação Física*, Horizonte. Vol. 14 (81), pp. 1-8.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo, *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*. 10 (8), pp. 2051-2063.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A.
- Freitas, J. (2012). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade da Madeira.
- Garganta, J. & Pinto, J. (1995): O ensino do futebol. In *O ensino dos jogos desportivos*: 95-135. A, Graça & J. Oliveira (Eds.). CEJD. FCDEF-UP
- Go, T., Bento, J. O. & Petersen, R. (Eds.) (2006). *Pedagogia do desporto*. Editora: Guarnabara Koogan – Rio de Janeiro.
- Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem – Fundamentos e Aplicações*. 2ª Edição, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Gomes, G., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gomes, H. (2013). *Dossier de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva*. Dossier para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Universidade da Madeira.
- Gonçalves, E., Sá, L. & M., Caldeira (2005). *Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. DEFCUL.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem*. Vila Real: UTAD.

- Graça, A. e Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7, 401-421; Retirado de Google Scholar em 18 de Julho de 2015.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In DENZIN. In Yvonna Lincoln (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications. Pp. 105-117
- Handford, C., Davids, K., Bennett, S. & Button, C. (1997). Skill acquisition in sport: Some applications of and evolving practice ecology, *Journal of Sports Sciences*. Vol. 15 (6), pp. 621 – 640.
- Hansenne, M. (2006). *Psicologia da personalidade*. Editora: Climepsi Editores.
- Januário, C. (1995). Um conceito para a Educação Física, *Revista Horizonte*. (66), março – abril.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*. Vol. 62 (2), pp. 129-169.
- Kampus, P. (2012). *Educação – a importância da educação para os jovens*. Consultado a 21 de Agosto. Retirado de: <http://paulokampus.com.br/2012/educacao-a-importancia-da-educacao-para-jovens.html>
- Koren, G., Nulman, I., Chudley, A. & Loocke, C. (2003). Fetal alcohol spectrum disorder, *CMAJ*. V. 169 (11), 1181 -1185.
- Leite, N., Sampaio, J. & Janeira, M. (2004). Variabilidade no poder discriminatório das estatísticas dos jogos de basquetebol equilibrados, *Revista Digital EFDEPORTES*. V. 10 (73). Junho.
- Lopes, H. (2007). *Pedagógica do Ensino*. Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2014). *Avaliação Sumativa - o erro do avaliador*. Retirado de: ResearchGate a 18 de Agosto de 2015.
- Lopes, H., Vicent, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). *A funcionalidade do processo pedagógico*. Retirado de: ResearchGate a 13 de Agosto de 2015.

- Luckesi, C. (1992). Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação Ideológica, *Série Ideias*. (15), pp. 115-125.
- Mattson, S., Crocker, N. & Nguyen, T. (2011). Fetal Alcohol Spectrum Disorders: Neuropsychologic and Behavioral Features, *Neuropsychol Rev.* V. 21, 81–101.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física, *Exedra*. (6), pp. 57 – 69.
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Nações Unidas (Org.).
- Monteiro, M. & Monteiro, M. (1996). *O professor e o ensino eficaz: uma perspectiva psicopedagógica*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Série Didáctica das ciências Sociais e Humanas).
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. 1ª Edição Online.
- Mota, R. (1997). A Educação Física e o Desporto Escolar, *Revista Horizonte*. Vol. XII (16), março – abril.
- Nascimento, F., Lima, J., Almeida, M, Santos, R. & Souza, J. (2007). A enfermeira pediatra cuidando de crianças/adolescentes com síndrome alcoólica fetal (SAF), *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.* V. 11 (4), 619-624.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (coord). Os professores e a sua formação. Editora: Dom Quixote - Lisboa
- Nunes, R. & Franzoi, E. (2010). Importância do karatê-dô nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, *Ágora: Revista de Divulgação Científica*. Vol. 17 (1), p. 44 -55
- Pacheco, R., Real, N. & Lopes, M. (2009). *Aprender a jogar no jogo - Um Guia Para O Ensino Do Futebol*.
- Pereira, A. (2001). *A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal - Perfil a partir de sete Histórias de Vida*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências do Desporto. FACDEF – Porto.

- Pieron, M. (1998). *Enseignement des activites physiques et sportives – observation et recherches*. Universidade de Liège.
- Ponte, J. (2006). *Estudos caso em educação matemática*. Consultado a 27 de maio de 2015. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMAEstudo%20de%20caso%29.pdf>.
- Programa Nacional de Educação Física (2001). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Projeto Educativo de Escola – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (2011-2015). Consultado a 10 de julho de 2015.
- Prudente (2006). *Análise da performance tático-técnica no andebol de alto nível*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do ensino da educação física*. Obtido em 30 de dezembro de 2013, de Scribd: [http://pt.scribd.com/doc/50552494/12/- %C2%B7-Estilos-de-ensino](http://pt.scribd.com/doc/50552494/12/-%C2%B7-Estilos-de-ensino)
- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J. A., Lima, L. C., Pereira dos Santos, M., Silva, M., Valença, R., & Castro, R. V. (1996). O 5º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização, *Revista Portuguesa de Educação*. V.9 (1), 165-175.
- Reis, P. (2011). A observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP*.
- Riley, E., Infante, M. & Warren, K. (2011). Fetal Alcohol Spectrum Disorders: An Overview, *Neuropsychol Rev*. V. 21, 73–80.
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2010). Metas de aprendizagem de Educação Física – Ensino Básico.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (editores). *Pedagogia do Desporto*. Pp. 185 – 206. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (1999). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Retirado de: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO>. Consultado a 10 de Julho de 2015.

- Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre planificação didáctica*. Em *Pedagogia do Desporto – Estudos 7*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de
- Rosado, A. (s.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Consultado a 29 de outubro de 2014. Disponível em home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PP
- Rosado, A. Dias, L. & Silva, C., (2002). A avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens – Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Editora Omniserviços.
- Santos, H (2010) *Basquetebol: história do ensino do jogo e conceitos de nível de jogo*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. FACDEF - Porto.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça-Veiga, A. & Alves, E. (1999). *A supervisão pedagógica em Educação Física*, Revista Inovação. Retirado de: ResearchGate a 8 de Julho de 2015.
- Sérgio, M. (2003). *Um Corte Epistemológico: Da EF à motricidade humana (2ª Ed.)*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2d Ed).Palo Alto: Mayfield Pub. Co.
- Silva, M. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade da Madeira.
- Silva, M. L. (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Silva, M., Alcântara, A, Liberali, R., Netto, M. & Mutarelli, M. (2012). A importância da dança nas aulas de Educação Física – Revisão sistemática, *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. 11 (2), pp. 38 – 54.

- Simão, J., V. (1994). A importância das elites. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, n°7, Dezembro, 127-138.
- Stadnik, A. (2008). *Representações e Práticas de Professores Universitários de Educação Física. - Quatro Histórias de Vida*. Tese realizada na Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança com o intuito de obter o grau de Doutor em Educação Física e Lazer.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Testa, S., Garcia, J., Barbieri, A., Lazarini, A., Mello, R. (2013). A necessidade histórica da escola pública inglesa para a força de trabalho infantil: lições do livro primeiro de "o capital". 11º Fórum de extensão e cultura da UEM.
- Viana, N. (2007). A formação social dos valores (Cap. 4, pp. 47-56). In N. Viana. *Os valores na sociedade moderna*. Brasília: Thesaurus.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

Anexos

Anexo 1 – Níveis de jogo nos JDC de invasão

Jogo espontâneo	Espaço ocupado em função da bola.	Progressão no terreno em função da bola.	Insuficiente domínio da bola.	Ausência de cooperação.
Jogo intencional	Espaço ocupado em função dos colegas e adversários.	Progressão no terreno em função da baliza.	Domínio instável da bola.	Cooperação “oportunista” intermitente.
Jogo estruturado	Ocupação racional do espaço.	Progressão em função dos colegas, adversários, bola e baliza.	Domínio estável da bola.	Cooperação consciente.
Jogo Elaborado	Ocupação estratégica do espaço.	Progressão estratégica no terreno.	Domínio estável e criativo da bola.	Cooperação subconsciente (automatismos).

(Garganta, 1995)

Anexo 2 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de ginástica

	Ginástica de solo				Plinto		Minitrampolim		
	R. à frente	R. retaguarda	Roda	Pino	Salto de eixo	Salto vela	Salto carpa pernas afastadas	Saltos engrupado	Pirueta
2									
5									
6									
7									
8									
9									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									

Legenda:

1 – Executa muito mal 2 – Executa mal 3 – Executa 4 – Executa bem 5 – Executa muito bem

Correspondência: 1 – de 0 a 19
 2 – de 20 a 49
 3 – de 50 a 69
 4 – de 70 a 89
 5 – de 90 a 100

Anexo 4 – Ficha de observação utilizada no 2º período na assistência às aulas

Observado:	Data:	Hora:	Unidade didática:
Observador:	Turma:	Local:	

Instrução

	Insuficiente	Suficiente	Boa	Observações
Colocação do professor na aula				
Colocação do grupo				
Tom de voz adequado				
Precisão, clareza e concisão da informação				
Recurso a demonstração				
Tempo de instrução				

Organização

	Insuficiente	Suficiente	Boa	Observações
Enquadramento do material				
Formações				
Nº de episódios				
Duração dos episódios				
Disposição dos alunos				
Tempo de espera dos alunos				
Tempo de empenhamento motor				
Controlo tempo de aula				

Feedback

	Insuficiente	Suficiente	Boa	Observações
Identificação do erro				
Reage ou não				
Feedback	Grupo			
	Turma			
	Aluno			
Tipo de FB	Verbal			
	Cinestésico			
	Expressivo			
Ação depois do FB				

Afetividade


	Insuficiente	Suficiente	Boa	Observações
Clima na aula				
Motiva os alunos				
Elogia os alunos				

Controlo da turma

	Insuficiente	Suficiente	Boa	Observações
Alunos no seu campo de visão				
Posicionamento em relação aos alunos no exercício				
Pune/reprende os alunos				


Observações:

Anexo 5 – Questionário elaborado pela escola



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
ANO LETIVO 20___/20___

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO
ENSINO BÁSICO



[Decreto Legislativo Regional nº 21/2013/M, 5 de setembro]

Art.º 11 Ponto 7 – As informações contidas no processo individual do aluno referentes a matérias disciplinares e de natureza pessoal e familiar são estritamente confidenciais, encontrando-se vinculados ao dever de sigilo todos os membros da comunidade educativa que a elas tenham acesso.

Aluno

Nome _____	Ano/Turma _____	N.º _____
Morada _____	Data de nascimento ____/____/____	

Percurso Escolar

Ensino Pré-escolar Não frequentou.
Frequentou _____ ano(s).

Língua estrangeira no 1.º ciclo Não frequentou.
Frequentou _____.

Ano e turma do ano letivo anterior _____

Escola _____

Já reprovou algum ano de escolaridade?	Ano escolar	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Se sim, preencha a tabela:	N.º de repetições									

Beneficia dos Serviços de Ação Social Escolar? Não. Sim. Indique o escalão: _____

Disciplina preferida _____

Disciplina em que sente maiores dificuldades _____

Gosta de estudar? Sim. Não. Porquê? _____

Gosta da escola? Sim. Não. Porquê? _____

Tem necessidades educativas especiais? Não. Sim. Indique quais: _____

Beneficiou de Apoio Pedagógico Acrescido? Não. Sim. Indique a(s) disciplina(s): _____

Nível de escolaridade pretendido 12.º ano Ensino superior

Profissão desejada _____

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

Saúde

Tem algum problema de saúde? Não. Sim. Indique qual: _____

Encarregado de Educação

Nome _____

Grau de parentesco _____ Idade _____

Morada _____

Telefone de casa _____ Telemóvel _____

Correio eletrónico _____

Profissão _____

Habilitações literárias	4.º ano ou inferior
	6.º ano
	9.º ano
	12.º ano
	Grau académico superior

O Encarregado de Educação, costuma... Razões pelas quais o Encarregado de Educação se destaca à escola	Ajudar o seu educando a organizar o trabalho.	
	Auxiliá-lo quando tem dificuldades.	
	Verificar frequentemente os cadernos/caderneta do aluno.	
	Controlar o tempo de estudo.	
	Estar atento aos resultados dos trabalhos/testes e assina-os.	
	Recordar/controlar os materiais necessários para as aulas.	
	Para ter informações sobre a vida escolar do seu educando (hora de atendimento).	
	Quando é convocado.	
	Quando o seu educando tem maus resultados.	
	Para participar nas atividades promovidas pela escola.	

Agregado Familiar

Com quem vive o aluno? _____

Nome do pai _____

Idade _____ Profissão _____

Habilitações literárias _____

Nome da mãe _____

Idade _____ Profissão _____

Habilitações literárias _____

Tem irmãos? Não _____ Sim _____ Quantos? _____

Algum deles frequenta a mesma escola? Não _____ Sim _____ Que ano(s)? _____

Bom ano letivo!!!

Anexo 6 – Questionário elaborado pelos professores estagiários

Questionário

Este questionário pretende recolher informações para ajustar a intervenção pedagógica. Deverás por isso ser o mais sincero e rigoroso possível.

Dados Pessoais

Nome:	Número:
Telemóvel:	E-mail:

Prática Desportiva, Curricular e Extracurricular

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

Não Sim, no desporto escolar. Qual? _____

Nº anos: _____

Sim, no desporto federado. Qual? _____ Nº anos: _____ Clube: _____

Outro: _____

Frequentas alguma atividade extracurricular (música/teatro/dança/escutismo/...)?

Não Sim, qual/quais? _____ Nº anos: _____

Quantas vezes por semana? _____

De entre estas atividades, escolhe as três que gostas mais de fazer.

Ler Andar de bicicleta Ver televisão Ir ao cinema Passear

Videojogos Navegar na internet Ajudar os pais Sair com amigos

Assinala com um “X”, na primeira coluna as matérias de ensino que praticaste no 2.º Ciclo. Na segunda coluna, assinala com um “+” as matérias que gostas mais e com um “-” as que gostas menos.

Matérias de ensino	2.º Ciclo	As 3 que gosto mais (+) e as 3 que gosto menos (-)
Futebol		
Basquetebol		
Andebol		
Voleibol		
Râguebi		
Madeirabol		
Ginástica		

Patinagem		
Badmington		
Ténis de Mesa		
Atletismo		
Desportos de Combate		
Orientação/Escalada		
Dança		
Outras _____		

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

- 1 - Nenhuma importância
- 2 - Pouca importância
- 3 - Importância razoável
- 4 - Muita importância
- 5- Extrema importância

Porquê? _____ _____ _____

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

- 1 – Muito mau
- 2 – Mau
- 3 – Razoável
- 4 – Bom
- 5 – Muito bom

Porquê? _____ _____ _____

Como te deslocas para a escola?

- Carro Autocarro A pé Outro, qual? _____

Quanto tempo demora? _____

Sabes nadar?

- Não Sim, mas só onde tenho pé. Sim

Quando estás numa varanda bastante alta tens medo de olhar para baixo?

- Não Não, mas sinto tonturas. Sim

Gostarias de sair da escola para fazer este tipo de atividade em meio natural?

- Não Sim, mas acho que os meus pais não dariam autorização Sim

Saúde e hábitos alimentares

Saúde	Sim	Não
Possuis algum problema cardíaco?		
Já tiveste algum familiar com problemas cardíacos?		
Sentes dor ou desconforto no peito quando realizas atividades físicas?		
Já perdeste a consciência em alguma ocasião ou sofreste alguma queda provocada por tontura?		

A que horas costumavas ir dormir durante a semana? _____ E ao fim de semana? _____

A que horas costumavas acordar durante a semana? _____ E ao fim de semana? _____

Em termos de qualidade, numa escala de 1 a 5, como consideras a tua alimentação?

1 – Muito má 2 – Má 3 – Razoável 4 – Boa 5 – Muito Boa

Em média, quantas refeições fazes por dia? R: _____ refeições

Quais? _____

Com que frequência comes os seguintes alimentos e bebidas? No quadro abaixo deves indicar em que refeição os comes (pequeno-almoço, almoço, lanches, jantar).

	Quase nunca	1 a 3 dias por semana	4 a 6 dias por semana	Todos os dias	Quando
Leite/iogurtes					
Fruta					
Pizas					
Hambúrgueres					
Bolos					
Peixe					
Rebuçados, gomas e chocolates					
Sopa					
Batatas fritas					
Saladas					
Legumes					
Frango e peru					
Refrigerantes					
Carne de vaca e de porco					

Obrigado pela tua colaboração 😊

Apêndices

Apêndice 1 – Planeamento anual

1º Período

Unidade de trabalho	Conteúdos	Competências específicas	Atividades / estratégias	Recursos	Método de avaliação	Tempo (45')
Atletismo (Nível Elementar)	<p>Breve resenha histórica do Atletismo</p> <p>- Ficha de apresentação da AFD de Atletismo</p> <p>- Regulamento – principais regras de Atletismo</p> <p>Em situação de exercício critério, o aluno realiza:</p> <p>- Deslocamentos, saltos e lançamentos</p> <p>- Corrida de velocidade (40x60m), com partida de blocos</p> <p>- Corrida de estafetas (4x60m)</p> <p>- Corrida de barreiras com partida de blocos / tacos</p> <p>- Salto em comprimento (técnica de voo na passada)</p> <p>- Salto em altura (técnica de <i>Fosbury Flop</i>)</p> <p>- Lançamento da bola (tipo hóquei)</p> <p>- Lançamento do peso de 2/4Kg, de costas e sem balanço</p>	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</p> <p>b) Desenvolver as habilidades motoras;</p> <p>c) Adquirir os fundamentos tático técnicos abordados;</p> <p>d) Adotar de forma ajustada as ações técnico-tático e estratégicas em situação de jogo.</p>	<p>Estratégias Ensino:</p> <p>- Instrução e feedback pedagógico;</p> <p>- Supervisão e controlo dos alunos;</p> <p>- Ambiente pedagógico positivo;</p> <p>- Demonstrações (pelo professor e pelos alunos);</p> <p>- Situações de aprendizagem recorrendo ao método global;</p> <p>- Situações de reduzidas/segmentadas;</p> <p>- Ilustração (cartazes, etc.);</p> <p>- Método de ensino Comando / Diretivo.</p> <p>Estratégias Organização:</p> <p>- Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo;</p> <p>- Enumeração dos alunos;</p> <p>- Formação de grupos ou equipas;</p> <p>- Aplicação de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas.</p> <p>Estratégias de trabalho:</p> <p>- Grupos homogéneos e heterogéneos com recurso a handicaps;</p> <p>- Trabalho em grupo e a pares.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Blocos partida</p> <p>Barreiras</p> <p>Testemunhos</p> <p>Colchões de queda</p> <p>Postes e cones</p> <p>Fasquia (elásticos)</p> <p>Caixa de saltos</p> <p>Pesos</p> <p>Bola medicinal</p> <p>Bola (tipo hóquei)</p> <p>Fita métrica</p> <p>Cronómetro</p> <p>Apito</p> <p>Marcadores</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> <p>Cartazes</p> <p>Instalações:</p> <p>Pavilhão</p>	<p>Avaliação Diagnóstica</p> <p>Avaliação Formativa</p> <p>Avaliação Sumativa</p> <p>Domínios:</p> <p>Psicomotor (60%)</p> <p>- Empenhamento Motor (25%)</p> <p>- Progressão na APZ (15%)</p> <p>- Teste Prático AFD (15%)</p> <p>- Aptidão Física (5%)</p> <p>Cognitivo (20%)</p> <p>- Teste Escrito - 15%</p> <p>- Trabalho de Grupo – 5%</p> <p>Sócio afetivo (20%)</p> <p>- Comportamento/ Responsabilidade 10%</p> <p>- Cooperação/Participação - 5%</p> <p>- Pontualidade/Equipamento EF - 5%</p>	12

Unidade de trabalho	Conteúdos	Competências específicas	Atividades / estratégias	Recursos	Método de avaliação	Tempo (45')
<p style="text-align: center;">Basquetebol (Nível Elementar)</p>	<p>- Breve resenha histórica do Basquetebol - Ficha de apresentação da AFD de Basquetebol - Regulamento – principais regras de Basquetebol Realiza em situação de exercício critério e em situação de jogo de 5x5, as seguintes ações: - Posição Base Fundamental - Deslocamentos (desloca-se e posiciona-se corretamente) - Atitude / posição defensiva e ofensiva básicas - Ocupação racional do espaço de jogo - Pega da bola e Controlo da bola - Paragens e rotações sobre um apoio - Mudança de direção e de mão pela frente - Passe (peito, picado e com uma mão) - Recepção - Drible de progressão / proteção - Lançamento (parado, suspensão e na passada) - Ressalto defensivo / ofensivo - Desmarcação / Criação de linhas de passe - Fintas de arranque em drible - Defesa Individual / à zona (marcação) - Transição defesa-ataque - Ataque rápido / organizado Princípios do Jogo: - Enquadramento ofensivo (atitude tripla ameaça) / defensivo - Drible / aclaramento - Passe / corte (desmarcação) - Lançamento / ressalto</p>	<p>Domínio Psicomotor: a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; b) Desenvolver as habilidades motoras; c) Adquirir os fundamentos tático-técnicos abordados; d) Adotar de forma ajustada as ações técnico-tático e estratégicas em situação de jogo</p>	<p>Estratégias de Trabalho: - Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem - Individualização; - Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual; - Trabalho por circuito e estações; - Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo (formas jogadas); - Jogos pré-desportivos; - Realização de jogo reduzido/condicionado e dirigido (1x1, 2x2, 3x3, etc.); - Realização de jogo formal; - Torneio intraturma; - Formação em xadrez; - Trabalho em coluna. - Trabalho por vagas; - Trabalho de casa; - Auto - e hetero-avaliação.</p>	<p>Materiais: Bolas Tabelas Cordas Arcos Cones Coletes Cronómetro Apito Marcadores Quadro Manual Cartazes</p> <p>Instalações: Pavilhão</p>	<p>Avaliação Diagnóstica Avaliação Formativa Avaliação Sumativa</p> <p>Domínios: Psicomotor (60%) - Empenhamento Motor (25%) - Progressão na APZ (15%) - Teste Prático AFD (15%) - Aptidão Física (5%)</p> <p>Cognitivo (20%) - Teste Escrito - 15% - Trabalho de Grupo – 5%</p> <p>Sócio afetivo (20%) -Comportamento/ Responsabilidade 10% - Cooperação/Participação - 5% - Pontualidade/Equipamento EF - 5%</p>	<p style="text-align: center;">24</p>

2º Período

Unidade de trabalho	Conteúdos	Competências específicas	Atividades / estratégias	Recursos	Método de avaliação	Tempo (45')
JDC: Futebol e andebol (Nível Elementar)	<p>Princípios do jogo: Ocupação racional do espaço (defensiva); Progressão no espaço (defensiva); Relação com bola; Cooperação (defensiva).</p> <p>Realiza as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posição Base Fundamental - Deslocamentos (desloca-se e posiciona-se corretamente) - Atitude / posição defensiva e ofensiva básicas - Ocupação racional do espaço de jogo - Recepção e controlo da bola - Remate e Remate de Cabeça - Condução de bola - Drible e Finta - Passe (rasteiro ou por alto) - Marcação e Desmarcação - Recebe a bola, controla-a e enquadra-se ofensivamente para rematar, passar ou conduzir a bola - Desmarca-se na direção da baliza e/ou de apoio - Aclara o espaço de penetração - Em situação de defesa, marca o seu atacante <p>Como guarda-redes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadra-se com a bola para impedir o golo - Ao recuperar a bola, passa a bola a um jogador desmarcado <p>Princípios do Jogo (ataque / defesa)</p>	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</p> <p>b) Desenvolver as habilidades motoras;</p> <p>c) Adquirir os fundamentos tácticotécnicos abordados;</p> <p>d) Adotar de forma ajustada as ações tácticotático e estratégicas em situação de jogo</p>	<p>Estratégias Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrução e feedback pedagógico; - Supervisão e controlo dos alunos; - Ambiente pedagógico positivo; - Demonstrações, quer pelo professor, quer por alunos; - Utilização dos alunos como agentes de ensino; - Método de ensino Comando / Diretivo, Misto, Tarefa, Descoberta Guiada. - Situações de aprendizagem recorrendo ao método global (jogo); - Jogos pré-desportivos - Situações de jogo; condicionado e jogo reduzido <p>Estratégias Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo; - Enumeração dos alunos; - Formação de grupos ou equipas; - Aplicação de regras para a organização dos alunos, arrumação de material e funcionamento das aulas <p>Estratégias de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos heterogéneos com recurso a handicaps e homogéneos; - Trabalho em grupo e a pares. 	<p>Materiais :</p> <p>Bolas; Arcos; Cones; Sinalizado res; Apito; Balizas; Coletes</p> <p>Instalações:</p> <p>Campo 3</p>	<p>Avaliação Diagnóstica Avaliação Formativa Avaliação Sumativa</p> <p>Domínios:</p> <p>Psicomotor (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empenhamento Motor (25%) - Progressão na APZ (15%) - Teste Prático AFD (15%) - Aptidão Física (5%) <p>Cognitivo (20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste Escrito - 15% - Trabalho de Grupo - 5% <p>Sócio afetivo (20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento/ Responsabilidade 10% - Cooperação/Participação - 5% - Pontualidade/Equipamento EF - 5% 	20

<i>Unidade de trabalho</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Competências específicas</i>	<i>Atividades / estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Método de avaliação</i>	<i>Tempo (45')</i>
Ginástica (Nível elementar)	<p>- Breve resenha histórica da Ginástica</p> <p>- Ficha de apresentação da AFD de Ginástica</p> <p>- Regulamento – principais regras de Ginástica</p> <p>Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, designadamente:</p> <p>- Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio (e saltada)</p> <p>- Pino de braços, terminando em cambalhota à frente</p> <p>- Cambalhota à retaguarda, terminando em equilíbrio</p> <p>- Roda</p> <p>- Posições de equilíbrio: avião, bandeira, etc.)</p> <p>- Posições de flexibilidade: ponte, espargata frontal e lateral</p> <p>- Posições de força: posição angular, etc.</p> <p>- Saltos, voltas e afundos (elementos de ligação)</p> <p>Em situação de exercício, nos colchões, faz:</p> <p>- Rodada</p> <p>- Cambalhota à retaguarda com passagem por pino</p> <p>No plinto, realiza os seguintes saltos:</p> <p>- Salto de eixo (plinto transversal e plinto longitudinal)</p> <p>- Salto entre-mãos (plinto longitudinal)</p> <p>No minitrampolim, realiza os seguintes saltos:</p> <p>- Salto em extensão (vela)</p> <p>- Salto engrupado</p> <p>- Pirueta vertical</p> <p>- Carpa de pernas afastadas</p> <p>- ¾ de mortal à frente engrupado</p>	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>Desenvolver o conhecimento mais aprofundado do corpo, especialmente em situações atípicas;</p> <p>Melhorar as capacidades coordenativas e condicionais.</p>	<p>Estratégias de Trabalho:</p> <p>- Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem - Individualização;</p> <p>- Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual;</p> <p>- Trabalho por circuito e estações;</p> <p>- Demonstrações (professor/aluno);</p> <p>- Utilização do estilo de ensino comando</p> <p>- Situações de aprendizagem recorrendo ao método analítico-parcial;</p> <p>- Realização de exercícios critério, respeitando a lógica do mais simples para o mais complexo;</p> <p>- Autoavaliação e heteroavaliação.</p> <p>Estratégias de organização:</p> <p>- Disposição dos alunos em xadrez (explicação do exercícios/comunicação);</p> <p>- Alunos organizados por estações ou em circuito;</p> <p>- Aplicar regras de arrumação do material.</p> <p>Estratégias de trabalho:</p> <p>- Divisão por níveis de desempenho;</p> <p>- Trabalho individual e em pequenos grupos</p>	<p>Materiais:</p> <p>Colchões</p> <p>Tapetes</p> <p>Plinto</p> <p>Bock</p> <p>Minitrampolim</p> <p>Reuther</p> <p>Banco Sueco</p> <p>Espaldares</p> <p>Cordas</p> <p>Arcos</p> <p>Cronómetro</p> <p>Apito</p> <p>Marcadores</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> <p>Cartazes</p> <p>Instalações:</p> <p>Pavilhão</p>	<p>Avaliação Diagnóstica</p> <p>Avaliação Formativa</p> <p>Avaliação Sumativa</p> <p>Domínios:</p> <p>Psicomotor (60%)</p> <p>- Empenhamento Motor (25%)</p> <p>- Progressão na APZ (15%)</p> <p>- Teste Prático AFD (15%)</p> <p>- Aptidão Física (5%)</p> <p>Cognitivo (20%)</p> <p>- Teste Escrito - 15%</p> <p>- Trabalho de Grupo – 5%</p> <p>Sócio afetivo (20%)</p> <p>-Comportamento/ Responsabilidade 10%</p> <p>- Cooperação/Participação - 5%</p> <p>- Pontualidade/Equipamento EF - 5%</p>	9

3º Período

<i>Unidade de trabalho</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Competências específicas</i>	<i>Atividades / estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Método de avaliação</i>	<i>Tempo (45')</i>
Desportos de raquete (Nível introdutório)	<ul style="list-style-type: none"> - Breve resenha histórica do Badminton - Ficha de apresentação da AFD de Badminton - Regulamento – principais regras de Badminton <p>Coopera com os colegas, batendo e devolvendo o volante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posição Base Fundamental - Deslocamentos (desloca-se e posiciona-se corretamente) - Posição ofensiva e defensiva básicas - Tipos de Pega da Raqueta: de Direita e de Esquerda - Batimento Clear - Batimento Lob <p>Em situação de exercício critério executa o serviço curto e comprido (na área de serviço e na diagonal)</p>	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</p> <p>b) Desenvolver as habilidades motoras;</p> <p>c) Adquirir os fundamentos tático-técnicos abordados;</p> <p>d) Adotar de forma ajustada as ações técnico tático e estratégicas em situação de jogo</p>	<p>Estratégias de Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem - Individualização; - Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual; - Trabalho por circuito e estações; - Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo (formas jogadas); - Jogos pré-desportivos; - Realização de jogo reduzido/condicionado e dirigido (1x1 e 2x2.); - Realização de jogo formal; - Torneio intraturma; - Formação em xadrez; - Trabalho em coluna. - Trabalho por vagas; - Trabalho de casa; - Auto - e hetero-avaliação 	<p>Materiais:</p> <p>Raquetas Volantes Redes Postes Cones/Pinos Apito Cronómetro Marcadores Quadro Manual Cartazes</p> <p>Instalações:</p> <p>Pavilhão</p>	<p>Avaliação Diagnóstica Avaliação Formativa Avaliação Sumativa</p> <p>Domínios:</p> <p>Psicomotor (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empenhamento Motor (25%) - Progressão na APZ (15%) - Teste Prático AFD (15%) - Aptidão Física (5%) <p>Cognitivo (20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste Escrito - 15% - Trabalho de Grupo – 5% <p>Sócio afetivo (20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comportamento/ Responsabilidade 10% - Cooperação/Participação - 5% - Pontualidade/Equipamento EF - 5% 	10

<i>Unidade de trabalho</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Competências específicas</i>	<i>Atividades / estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Método de avaliação</i>	<i>Tempo (45')</i>
Voleibol (Nível Elementar)	<ul style="list-style-type: none"> - Breve resenha histórica do Voleibol - Ficha de apresentação da AFD de Voleibol - Regulamento – principais regras de Voleibol Em situação de exercício critério e em situação jogo de 4x4 num campo reduzido, com rede aproximadamente a 2m de altura: - Posição Base Fundamental - Deslocamentos (desloca-se e posiciona-se corretamente) - Atitude / posição defensiva e ofensiva básicas - Serviço por baixo - Recepção do serviço em Manchete - Passe por cima a duas mãos (toque de dedos) de frente - Finaliza o ataque com passe colocado - Remate em apoio Em situação de exercício executa o serviço por cima 	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</p> <p>b) Desenvolver as habilidades motoras;</p> <p>c) Adquirir os fundamentos tático técnicos abordados;</p> <p>d) Adotar de forma ajustada as ações técnico tático e estratégias em situação de jogo</p>	<p>Estratégias de Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem - Individualização; - Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual; - Trabalho por circuito e estações; - Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo (formas jogadas); - Jogos pré-desportivos; - Realização de jogo reduzido/condicionado e dirigido (1x1, 2x2, 3x3, etc.); - Realização de jogo formal; Torneio intraturma; - Formação em xadrez; - Trabalho em coluna. - Trabalho por vagas; - Trabalho de casa; - Auto - e hetero-avaliação 	<p>Materiais:</p> <p>Bolas Redes Postes Cordas Arcos Cones Coletes Marcadores Quadro Cronómetro Apito Manual Cartazes</p> <p>Instalações:</p> <p>Pavilhão</p>	<p>Avaliação Diagnóstica Avaliação Formativa Avaliação Sumativa</p> <p>Domínios:</p> <p>Psicomotor (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empenhamento Motor (25%) - Progressão na APZ (15%) - Teste Prático AFD (15%) - Aptidão Física (5%) <p>Cognitivo (20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste Escrito - 15% - Trabalho de Grupo – 5% <p>Sócio afetivo (20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comportamento/ Responsabilidade 10% - Cooperação/Participação - 5% - Pontualidade/Equipamento EF - 5% 	22

Modalidades Transversais aos Três Períodos

<i>Unidade de trabalho</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Competências específicas</i>	<i>Atividades / estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Tempo (45')</i>
Dança, Desportos de combate, Orientação (Nível elementar)	<p>Breve resenha histórica</p> <p>Ficha de apresentação da AFD</p> <p>Regulamento – principais regras</p> <p>Dança:</p> <p>Movimentos locomotores: Saltos, Voltas e Passos</p> <p>Movimentos não locomotores: Poses</p> <p>Posição Base Fundamental</p> <p>Desportos de Combate:</p> <p>Saudação em pé e de joelhos, Pegas, Quedas e Imobilizações</p> <p>Relação de forças: Esquiva, Força mais intensidade e Tirar ponto de aplicação</p> <p>Imobilizações: <i>Kami-shiho-gatame e Yoko-shihogatame</i></p>	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</p> <p>b) Desenvolver as habilidades motoras, noção de tempo, espaço e ritmo;</p> <p>c) Desenvolver a compreensão de possíveis relações de força e de como as utilizar;</p> <p>d) Compreender as imobilizações.</p> <p>e) Melhorar a aptidão física.</p>	<p>Estratégias do professor</p> <p>Instrução oral;</p> <p>Demonstrações (professor/aluno/vídeo);</p> <p>Utilização do estilo de ensino comando e descoberta guiada;</p> <p>Realização de exercícios critério, respeitando a lógica do mais simples para o mais complexo;</p> <p>Heteroavaliação e autoavaliação.</p> <p>Estratégias de organização:</p> <p>Disposição dos alunos em xadrez;</p> <p>Estratégias de trabalho:</p> <p>Trabalho em grupo e a pares</p>	<p>Materiais:</p> <p>CD- Áudio</p> <p>Bolas</p> <p>Arcos</p> <p>Step</p> <p>Colchões</p> <p>Mapas</p> <p>Cronómetro</p> <p>Apito</p> <p>Marcadores</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> <p>Cartazes</p> <p>Instalações:</p> <p>Ginásio</p> <p>Pavilhão</p> <p>Escola</p>	6
Capacidades Condicionais e Capacidade Coordenativas:	<p>- Força</p> <p>- Resistência</p> <p>- Flexibilidade</p> <p>- Velocidade</p> <p>- Orientação espacial e temporal</p> <p>- Ritmo</p> <p>- Equilíbrio</p> <p>- Diferenciação cinestésica</p> <p>- Acoplamento</p>	<p>Domínio Psicomotor:</p> <p>Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;</p>	<p>ESTRATÉGIAS DE TRABALHO:</p> <p>- Bateria de testes <i>Fitnessgram</i>;</p> <p>- Exercícios em pequenos grupos e a pares;</p> <p>- Exercícios critério das várias modalidades</p>	<p>Materiais:</p> <p>Colchões</p> <p>Rádio</p> <p>Arcos</p> <p>Cones</p> <p>Bolas</p> <p>medicinais</p> <p>Cordas</p> <p>Bancos suecos</p> <p>Rings</p> <p>Espaldares</p> <p>Instalações:</p> <p>Pavilhão</p> <p>Campos exteriores</p>	7

Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática

Unidade Didática de Badminton

Ficha de avaliação diagnóstica de Badminton

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Posição base												
Movimentação de acordo com a trajetória do volante												
Pega da raquete												
Amplitude do movimento												
Punho “solto”												
Adequação do gesto técnico à situação de jogo												
Intencionalidade no batimento												

Escala:

1 – Executa Muito mal 2 – Executa mal 3 – Executa 4 – Executa bem 5 – Executa muito bem

Correspondência: 1 – de 0 a 19
 2 – de 20 a 49
 3 – de 50 a 69
 4 – de 70 a 89
 5 – de 90 a 100

Justificação da ficha de observação

A presente ficha de avaliação diagnóstica tem como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos a nível tático do jogo para que, durante as aulas sejam introduzidos e aperfeiçoados os gestos técnicos e aprimorado a componente tática.

A seguinte ficha foi baseada numa ficha de observação realizada por Gomes (2012). A ficha de observação realizada por esta autora destinava-se mais especificamente ao ténis de campo mas tendo em consideração as semelhanças existentes entre os vários desportos de raquetes, foi-nos possível adaptar para observar o que pretendíamos no badminton.

Análise dos resultados da avaliação diagnóstica

No geral os alunos apresentam um nível bom no badminton no entanto os gestos técnicos são grosseiros não sendo visível identificar que movimento específico estão a realizar.

Apesar de alguns dos alunos nunca terem jogado badminton, adotavam no geral uma pega correta com alguma dificuldade na manutenção e mobilidade do punho na realização dos gestos técnicos.

Verificou-se muitas dificuldades em manter a posição fundamental e no deslocamento em geral para o volante em especial quando era definido que tipo de gesto técnico os alunos tinham de realizar. Estes, de forma a não se movimentarem, recorriam a outros.

Identificou-se ainda lacunas na identificação da trajetória do volante e consequente enquadramento com o mesmo. Os alunos não tinham total noção do comprimento do braço e da raquete movimentando-se de forma que o volante entrava em contacto com o seu corpo e não com a raquete, o que posteriormente dificultava toda a execução do movimento.

Contudo, foi visível que os alunos tinham consciência de onde queriam colocar o volante ou seja havia intencionalidade nas suas ações.

De forma a melhorar a sua performance vamos introduzir alguns gestos técnicos: *clear*, *lob* e o *drive* para que em situação de jogo os alunos tenham mais recursos a que recorrer. Iremos também introduzir muitas situações em que os alunos serão obrigados a ser movimentar e a colocar o objeto de jogo em zonas específicas do campo.

Cronograma

	Abril				Maio			Junho			
	7	13	20	27	4	18	25	1	8	15	22
Avaliação diagnóstica											
Avaliação formativa											
Avaliação sumativa											
Principais regras do badminton											
Conteúdos											
Colocação no terreno											
Movimentação no terreno											
Intencionalidade no batimento											
Serviço											
Drive											
Clear											
Lob											

Justificação dos conteúdos

Os conteúdos procuram seguir uma lógica progressiva de complexidade iniciando do mais simples para o mais complexo.

Os gestos técnicos serão abordados segundo esta lógica pois os alunos já têm algum domínio sobre o clear apresentando maiores dificuldades a realizar o *drive* devido à movimentação no terreno. Desta forma incidiremos mais sobre a realização do *drive* obrigando os alunos a movimentarem-se e enquadrarem com o volante.

O *lob* será abordado quase em simultâneo com o *clear* pois, em sequência do trabalho desenvolvido no *drive* de movimentação no terreno, a preparação para o *lob* será feita de forma mais natural e espontânea.

As regras serão abordadas ao longo de todo o período para que os alunos as consigam concretizar em situações práticas como por exemplo o serviço na diagonal.

Estratégias a utilizar nas aulas

Para o ensino-aprendizagem da modalidade de badminton realizaremos os exercícios em pares e em situações esporádicas, no caso de exercícios critério, grupos de três elementos.

Utilizamos a competição para incrementar a motivação dos alunos e recorreremos o máximo possível ao jogo como ferramenta principal para promover aprendizagem nos alunos. Assim procuraremos realizar numa fase inicial da aula exercícios para trabalhar aspetos específicos de cada gesto técnico e o conhecimento das regras do jogo e, por fim, realizar jogo condicionando as ações dos alunos colocando em prática pormenores anteriormente trabalhados. Nos exercícios critério optamos por colocar os alunos em grupos homogêneos

pois, tendo em conta as características da modalidade, consideramos ser mais desafiante e potenciador da aprendizagem.

Durante as aulas é procurado que os alunos joguem com o maior número de parceiros possíveis para que experienciem diferentes problemáticas e desenvolvam assim a sua compreensão do jogo. Desta forma serão introduzidas regras de rotação dos alunos durante as aulas para que as trocas sejam rápidas e eficientes.

No badminton irá ser utilizado o estilo inclusivo com adaptações para os alunos de acordo com as suas necessidades mas com liberdade para explorarem o jogo.

O professor na sua atuação vai proporcionar feedbacks de carácter mais prescritivo e interrogativo aos alunos como forma de melhorar a sua performance mas também para suscitar a análise e compreensão da sua ação.

Avaliação

Para avaliarmos os alunos, tal como nos períodos anteriores, registamos diariamente as suas ações tanto a nível comportamental como a nível motor.

Também realizamos uma aula mais formal de avaliação pois consideramos que os alunos necessitam de sentir-se pressionados para alcançarem maiores performances. Apesar das pressões colocadas na aula verificou-se já em períodos anteriores que na avaliação formal os alunos superavam-se.

A ficha utilizada para a avaliação sumativa é semelhante à ficha de avaliação diagnóstica com a particularidade de aprofundar um pouco mais os gestos técnicos pois foi das componentes mais insistidas nas aulas.

A escala utilizada para a avaliação contínua e sumativa fora diferentes da inicialmente utilizada na avaliação diagnóstica pois já conhecíamos as capacidades dos alunos e a sua evolução sendo assim mais simples avaliar.

Apresentamos de seguida o registo da avaliação contínua e a avaliação sumativa e ficha utilizada.

Avaliação contínua

Componente motora

		Abril					Maio			Junho	
		B	V/B	V/B	V/B	V/B	Fit/B	V/B	V/B	V/B	V/B
		7	13	20	27	4	11	18	25	1	8
2	A										
5	B										
6	C										
7	D										
8	E										
9	F										
12	G										
14	H										
15	I										
16	J										
17	K										
18	L										

Escala: 0 a 19 – Não executada; 20 a 49 – Executada mal; 50 a 69 – Executada; 70 a 89 – Executada bem; 90 a 100 - Executada muito bem

Componente Comportamental

		Abril					Maio			Junho	
		B	V/B	V/B	V/B	V/B	Fit/B	V/B	V/B	V/B	V/B
		7	13	20	27	4	11	18	25	1	8
2	A										
5	B										
6	C										
7	D										
8	E										
9	F										
12	G										
14	H										
15	I										
16	J										
17	K										
18	L										

Escala: 0 a 19 – Muito mal; 20 a 49 – Mal; 50 a 69 – Razoável; 70 a 89 – bem; 90 a 100 - Muito bem

Avaliação Sumativa

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Posição base												
Movimentação de acordo com a trajetória do volante												
Enquadramento com o volante para realizar o gesto técnico												
Adequação do gesto técnico à situação de jogo												
Intencionalidade no batimento												

Gestos técnicos

Serviço												
• Por baixo												
• Diagonal												
Clear												
• Trajetória longa												
Lob												
• Em abaixo e à frente												
Drive												
• Ao lado												
• Colocação dos apoios												

Escala: 0 a 19 – Não executa; 20 a 49 – Executa mal; 50 a 69 – Executa; 70 a 89 – Executa bem; 90 a 100 - Executa muito bem

Balanço

Verificou-se uma grande evolução nos alunos em especial ao nível do jogo. Com a introdução e trabalho específico dos gestos técnicos os alunos possuíam outros recursos para utilizar em situação de jogo. Este tornou-me mais intenso e mais rápido.

Ao desenvolverem os gestos técnicos, a sua capacidade de controlo do batimento melhorou significativamente permitindo que as escolhas táticas e estratégicas fossem também mais ousadas e complexas consequentemente elevando o nível do jogo.

Apesar das diversas tentativas de abordar o gesto técnico do lob tivemos alguma dificuldade em garantir que os alunos assim o realizavam nos exercícios. Durante o jogo, em situação de recurso era utilizado. Contudo sentimos que poderíamos ter melhorado a abordagem neste gesto técnico.

No geral consideramos que a evolução foi positiva mas poderíamos ter desenvolvido exercícios mais lúdicos que permitissem igualmente a exploração dos gestos técnicos. Assim para algumas raparigas, em especial, seria provavelmente uma abordagem mais interessante e possivelmente mais marcante da modalidade.

Apêndice 3 – Plano de aula inicial

Professora estagiária: Carolina Escórcio		Data: 29/09/2014	Turma: 7º6	Número de alunos: 16
1º Período	Hora: 15:00 – 16:30	Aula número 4 e 5	Duração: 90 minutos	Unidade Didática: JDC
Recursos materiais: 8 coletes (4 de cada cor), 16 bolas de basquetebol, 3 bolas de futebol, cones, apito				
Sumário: Unidade didática JDC. Avaliação diagnóstica. Principais ações tático-técnicas: ocupação do espaço de jogo, progressão no mesmo, relação com o objeto de jogo e cooperação.				
Objetivos gerais: Avaliação diagnóstica				


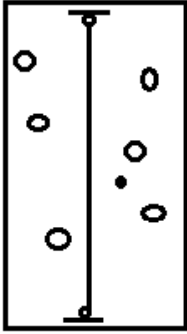

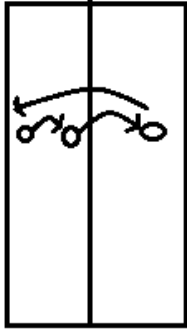
Objetivos comportamentais	Conteúdo didáticos	Organização	Descrição da tarefa	Componentes críticas	Tempo
Informação pertinente e apresentação dos objetivos Ativação cardiovascular	Chamada e objetivos da sessão	Sentados em meia-lua à frente do professor	Cumprimento aos alunos Chamada dos alunos Breve explicação das tarefas a realizar	Identificar algum incumprimento (mascar pastilha elástica, objetos perigosos) Identificar conteúdos	15:00 – 15:05 5'
	Relação com bola	Alunos circulam livremente dentro da linha de 3 pontos	Todos os alunos possuem bola exceto 2 que tentaram roubar a bola aos colegas, dentro do espaço definido. Só podem ficar com uma bola	Manutenção do drible, utilizando drible de progressão e drible de proteção; Controlo coordenativo no momento de roubar a bola	15:05 – 15:15 10'
Aquecimento articular	Mobilização das articulações com maior incidência	Alunos partem da linha final e vão até a outra linha final	Professor refere quais os exercícios que os alunos têm de realizar. Os exercícios são realizados com a bola	Controle da bola Coordenação na execução dos segmentos específicos e bola	15:15 – 15:20 5'
Jogo condicionado	Ocupação e progressão no espaço e cooperação	Campo dividido a meio. De 3 em 3 minutos as equipas rodam.	4 equipas de 3 elementos, jogo dos passes no basquetebol. Têm de realizar 5 passes antes de lançar ao cesto.	Desmarcação Movimentações no ataque Intencionalidade do passe Enquadramento defensivo Fechar linhas de passe	15:20 – 15:30 10'
Jogo reduzido	Ocupação e progressão no espaço, cooperação e relação com bola	Campo dividido a meio.	4 equipas de 3 elementos, jogo reduzido de basquetebol, 3x3. Quando recuperam a bola, os alunos têm de sair da linha de 3 pontos para poderem atacar.	Desmarcação Movimentações no ataque Progressão com bola Enquadramento defensivo Fechar linhas de passe	15:30 – 15:40 10'

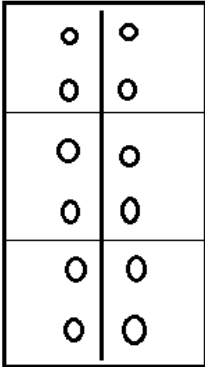


Recuperação	Pausa para beber água	Alunos livremente vão beber água	Os alunos têm 2 minutos para beber água. Refletir sobre a 1ª parte da aula	Questionar os alunos sobre o seu desempenho Mencionar o que estão a fazer bem e menos bem	15:40 – 15:45 5'
Jogo lúdico	Relação com a bola	Grupos de 4 elementos, um espaço delimitado do campo (dentro do garrafão do campo de basquetebol)	Grupos de 4 elementos em que 1 deles é o rato e procura roubar a bola, enquanto os colegas passam a bola entre si. Troca de rato quando toca na bola. Se a bola sair do terreno de jogo, quem enviou passa a rato	Cooperação Enquadramento defensivo Antecipação Controle da bola Precisão no passe.	15:45 – 15:50 5'
Jogo condicionado	Ocupação do espaço e progressão, cooperação	4 equipas de 3 elementos. Uma equipa na linha final, a outra à sua frente na linha de lance livre	Jogo de futebol com superioridade numérica. Os alunos que estão na linha final, estão a atacar, os que estão à sua frente a defender. A bola vai ser passada para um elemento do ataque e o jogador que está à sua frente tem de tocar na linha final e ir defender. Termina quando a defesa recuperar a bola ou o ataque marcar golo	Entreajuda na defesa Marcação ao portador da bola Recuperação defensiva Leitura de jogo para identificar o colega em melhor posição para o golo Desmarcações no ataque	15:50 – 16:00 10'
Jogo reduzido	Ocupação do espaço e progressão, cooperação e relação com bola	4 equipas de 3 elementos. 2 equipas em cada meio campo.	Jogo reduzido de futebol 3x3, com balizas reduzidas. Não há guarda-redes.	Controle da bola Cooperação ofensiva e defensiva Intencionalidade das ações Remate	16:00 – 16:10 10'
Retorno à calma	Flexibilidade (tronco, m.inf. e sup.)	Alunos dispostos em meia-lua em frente ao professor	Alunos realizam os exercícios que o professor define	Extensão total Correta colocação postural Relaxamento corporal	16:10 – 16:15 5'
Balço da aula	Conversa com os alunos	Alunos dispostos em meia-lua, sentados, em frente ao professor	Discussão entre professor e alunos sobre a aula	Analisar nível de satisfação dos alunos Referir dificuldades e dar feedbacks	16:15 – 16:20 5'

Observações:

Apêndice 4 – Plano de aula final

Ano e turma: 7º6	Data: 5/5/2015	2º Período	Hora: 15:45 – 16:30	Carolina Escórcio
Duração: 45 minutos	Número de alunos: 12	Aula número: 78	U.D.: Voleibol	Aula da U.D.: nº8
Recursos materiais: apito, bolas de voleibol				
Sumário: Unidade Didática de Voleibol; Principais ações tático-técnicas: movimentação com a bola e relação com a bola; Principais gestos técnico táticos: passe e manchete.				
Objetivo da aula: sustentação da bola				

Objetivos/conteúdos	Organização e descrição	Representação gráfica	Tempo	
			E	A
Informação pertinente e apresentação dos objetivos	Cumprimento aos alunos Chamada dos alunos Organização por grupos de trabalho		3'	3'
/Ativação cardiovascular Componentes críticas: • Coordenação dos membros inferiores e superiores • Direcionar o corpo para onde quer enviar a bola; • Toque realizado com precisão	Alunos separados em duas equipas. Através dos gestos técnicos do voleibol (passe, manchete e remate) têm de marcar cesto nos cestos de basquetebol.		10'	13'
Mobilidade articular Componentes críticas: • Extensão totalmente dos membros; • Rotação dos segmentos mais solicitados.	Em xadrez à frente do professor realizam os exercícios propostos		3'	16'
Relação com bola Componentes críticas: • Posição base fundamental • Colocação das mãos na realização do gesto técnico; • Passe deve ser feito alto; • Bola em contacto com o antebraço (manchete); • Movimentação de acordo com a trajetória da bola; • Intencionalidade na ação.	Grupos de 3 elementos: 1 elemento isolado de um lado da rede, dois elementos do outro lado: um junto à rede e outro mais atrasado. A bola inicia no lado que possui um jogador e inicia-se com serviço. O aluno mais afastado da rede envia a bola para o colega junto da rede que realiza auto-passe alto, vira-se e envia a bola para o jogador do lado contrário da rede. Realizam até perder o ponto. Depois inicia com serviço. Cada alunos fica no local 3 minutos e depois troca. 1º só passe 2º passe e manchete Sérgio e Carlota podem deixar a bola tocar uma vez no chão antes de realizarem o gesto técnico.		9'	25'

<p>Jogo 2x2</p> <p>Componentes críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posição base fundamental • Colocação das mãos na realização do gesto técnico; • Passe deve ser feito alto; • Serviço controlado com a palma da mão; • Bola em contacto com o antebraço (manchete); • Movimentação de acordo com a trajetória da bola; • Intencionalidade na ação; • Coordenação com o colega; • Ocupação do espaço de acordo com a posição do colega; • Jogo a 3 toques 	<p>Jogo 2x2. Alunos têm de jogar a 3 toques. Quem realizou a receção da bola tem de dar obrigatoriamente o 3º toque.</p> <p>Receção em manchete.</p> <p>Alunos da direita permanecem no seu local, os alunos da esquerda rodam ao sinal do professor. 2 Minutos de jogo e roda.</p> <p>Jogo inicia-se sempre com serviço.</p>		12'	37'
Retorno à calma	Alunos colocados em xadrez em frente ao professor, realizando os exercícios que este define		3'	40'
Balanço da aula	Alunos em xadrez, sentados, a discutir a aula.		2'	42'

Observações:

Os alunos que se identifique terem mais dificuldades na receção e execução do gesto técnico podem deixar a bola tocar no solo e realizar o gesto técnico. Se ainda apresentarem muitas dificuldades podem agarrar na bola e realizar o gesto técnico.

Apêndice 5 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de voleibol

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Jogo a 3 toques												
Relacionamento com os colegas no espaço de jogo												
Movimentação de acordo com a trajetória da bola												
Intencionalidade na ação												
Gestos técnicos realizados com domínio												
Passe												
Manchete												
Serviço												

Escala: 0 a 19 – Não executa; 20 a 49 – Executa mal; 50 a 69 – Executa; 70 a 89 – Executa bem; 90 a 100 - Executa muito bem

Apêndice 6 – Ficha de registo da avaliação diagnóstica de badminton

A B C D E F G H I J K L

Posição base

Movimentação de
acordo com a
trajetória do
volante

Pega da raquete

Amplitude do
movimento

Punho “solto”

Adequação do
gesto técnico à
situação de jogo

Intencionalidade
no batimento

Escala:

1 – Executa Muito mal 2 – Executa mal 3 – Executa 4 – Executa bem 5 –
Executa muito bem

Correspondência: 1 – de 0 a 19

2 – de 20 a 49

3 – de 50 a 69

4 – de 70 a 89

5 – de 90 a 100

Apêndice 7 – Ficha de registo dos resultados da bateria de testes *Fitnessgram*

Ficha de aptidão física - Registo aos pares do teste do vaivém, abdominais e IMC

Cada par tem acesso a uma folha de registo. Cada aluno deve registar o número de percursos e o número de abdominais realizados.

Nome do aluno : _____ Altura: _____ cm Peso: _____ kg

Aptidão Aeróbia - Teste vaivém

1	1	2	3	4	5	6	7						
2	8	9	10	11	12	13	14	15					
3	16	17	18	19	20	21	22	23					
4	24	25	26	27	28	29	30	31	32				
5	33	34	35	36	37	38	39	40	41				
6	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51			
7	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61			
8	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72		
9	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83		
10	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94		
11	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	
12	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	
13	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131
14	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144
15	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157

Força e resistência musculares - Teste abdominais

Aluno : _____