

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Marta Sofia Côrte Ascensão**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2016

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Marta Sofia Côrte Ascensão**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR  
Ana José Aguiar Rodrigues

*“(...) é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...) uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue”.*

(Freire, 2006)

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio, orientação e incentivo de várias pessoas, às quais encaminho os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial a toda a minha família pela paciência, carinho, apoio e conforto ao longo deste processo e um agradecimento especial à minha avó por me ter tornado na pessoa que sou hoje!

Ao Octávio, pelos momentos de cumplicidade, paciência, amizade e, sobretudo pela capacidade de me fazer sorrir nos momentos mais difíceis.

Ao Mestre João José Vieira Carvalho pelos conhecimentos e experiências partilhadas, pela orientação ao longo da nossa lecionação e, sobretudo pela compreensão e palavras de motivação.

À Professora Doutora Ana José Aguiar Rodrigues, que nos acompanhou permanentemente, contribuindo, através da sua experiência e exigência, para um percurso mais enriquecedor e de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas de estágio, em particular à Carina Basílio pelos momentos de trabalho, de partilha, de desabafo, mas sobretudo pela enorme amizade e companheirismo nos momentos mais importantes.

À instituição que nos acolheu, pela colaboração e por nos fazerem sentir professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco durante o ano letivo.

Aos professores da comunidade educativa, sobretudo o Grupo Disciplinar de Educação Física pelo carinho, por nos acolherem como membros do grupo e pela partilha de experiências e conhecimentos.

Aos alunos das turmas 10<sup>o</sup>4 e 12<sup>o</sup>2 pelos desafios, pela espontaneidade e por transformarem as aulas em momentos inesquecíveis de aprendizagem mútua.

## **Resumo**

O presente documento reflete o estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco no ano letivo 2015/2016, que procura com base no conhecimento científico, refletir o nosso processo de atuação enquanto professores estagiários de Educação Física. Ser capaz de aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos de informação, nos domínios da Educação Física através de um estágio de natureza profissional são os objetivos que pretendemos alcançar. Através do Relatório expressamos as nossas vivências, conhecimentos e competências adquiridas, evidenciando as nossas principais dificuldades, metodologias utilizadas e reflexões sobre todas as atividades que o estágio nos proporcionou, como forma de desenvolvimento profissional e pessoal. A estruturação do Relatório assenta nos seguintes capítulos: prática letiva, ações científico-pedagógicas, atividades de integração no meio, atividade de intervenção na comunidade escolar e outras atividades pontuais experienciadas no estágio. Numa primeira fase, são transmitidas questões sobre o conceito e importância do estágio pedagógico, assim como os objetivos e expectativas do mesmo. Segue-se um enquadramento contextual através da caracterização da instituição que nos acolheu e da apresentação das turmas atribuídas para o desenvolvimento do processo formativo. Nos capítulos que se seguem relatamos e analisamos, de forma crítica e reflexiva os objetivos e processos utilizados, vantagens e desvantagens de cada uma das atividades desenvolvidas e um leque de conhecimentos e competências adquiridas. O último capítulo diz respeito às considerações finais do trabalho realizado, apresentando igualmente algumas sugestões e contributos da nossa formação académica e posteriores referências bibliográficas que serviram de suporte para a sustentação científica do relatório.

**Palavras-chave:** estágio pedagógico, educação física, escola, processo de ensino-aprendizagem, reflexão.

## **Abstract**

The present document reflects teaching practice on Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco in the academic year of 2015/2016 that, with basis on the scientific knowledge, searches to reflect our action process as Physical Education intern teachers. Being capable of deepen and integrate knowledge with complex issues, develop solutions or emit information judgments, on the Physical Education domains through an internship with professional nature are our goals. Through the Report we express our experiences, knowledges and acquired skills, evidencing our main difficulties and reflections, used methodologies and reflections about all of the activities that the internship has provided us, as way of professional and personal development. The structure of the Report rests on the following chapters: teaching practice; scientific pedagogical actions, integration activities, intervening action on the school's community and other punctual activities experienced on the internship. On a first phase, some conceptual and pedagogical internship issues are transmitted, as are the goals and expectations for the internship. Here follows a contextual framework trough the characterization of the institution that welcomed us and the presentation of the classes that we were assigned for the training process. In the following chapters we report and analise, critically and reflexively the goals and used processes, advantages and disadvantages of each and every developed activity and a range of knowledge and skills acquired. The last chapter concerns the final considerations of the work that was done, presenting as well some suggestions and contributions of our academic education and posterior bibliographic references that where the support for all the scientific sustain of the Report.

**Keywords:** teaching practice, physical education, school, teaching-learning process, reflection.

## **Resumé**

Ce document reflète le camp de formation pédagogique en Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco pour l'année scolaire 2015/2016, qui cherche basée sur des connaissances scientifiques, reflètent notre processus de travail que les enseignants stagiaires de l'éducation physique. Être capable d'approfondir et d'intégrer les connaissances, traiter des questions complexes, des solutions et rendre l'information sur les jugements dans les domaines de l'éducation physique par une étape de nature professionnelle sont les objectifs que nous voulons atteindre. Par rapport express nos expériences, les connaissances et les compétences acquises, mettant en évidence nos principales difficultés, les méthodes utilisées et des réflexions sur toutes les activités que la scène nous a donné comme un moyen de développement professionnel et personnel. La structure du rapport basé sur les chapitres suivants: la pratique de l'enseignement, les activités scientifiques et éducatives, les activités d'intégration dans le milieu, l'activité d'intervention dans la communauté scolaire et d'autres activités spécifiques expérimentés sur scène. Dans la première phase, les questions sont transmises sur le concept et l'importance de la pratique de l'enseignement, ainsi que les objectifs et les attentes de celui-ci. Ce qui suit est un cadre contextuel par la caractérisation de l'institution qui nous a accueillis et la présentation des classes affectées à l'élaboration du processus de formation. Dans les chapitres qui suivent, nous présentons et analysent de façon critique et réflexive les objectifs et les processus utilisés, les avantages et les inconvénients de chacune des activités et une gamme de connaissances et compétences acquises. Le dernier chapitre concerne les considérations finales de l'œuvre présente également quelques suggestions et contributions de nos références académiques et suivantes qui ont servi de support pour le soutien scientifique du rapport.

**Mots-clés:** pratique de l'enseignement, de l'éducation physique, l'école, le processus d'enseignement-apprentissage, la réflexion.

## **Resumen**

Este documento refleja el campo de la formación pedagógica en la Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco en el curso académico 2015/2016, que busca bases en los conocimientos científicos, reflejan nuestro proceso de trabajo como profesores en formación de educación física. Ser capacitado de profundizar e integrar el conocimiento, hacer frente a cuestiones complejas, desarrollar soluciones y hacer juicios de información en los campos de la educación física a través de una etapa de carácter profesional son los objetivos que queremos alcanzar. A través del informe expreso nuestras experiencias, conocimientos y habilidades adquiridas, destacando nuestras principales dificultades, metodologías utilizadas y reflexiones a cerca de todas las actividades que la etapa nos ha dado como una forma de - desarrollo profesional y personal. La estructura del informe basado en los siguientes capítulos: la práctica docente, científicas y educativas, actividades de integración en el medio, la actividad de intervención en la comunidad escolar y otras actividades específicas con experiencia en el escenario. En la primera fase, las preguntas se transmiten en el concepto y la importancia de la práctica docente, así como los objetivos y las expectativas de la misma. El siguiente es un marco contextual a través de la caracterización de la institución que nos dio la bienvenida y presentación de las clases asignadas al desarrollo del proceso de formación. En los capítulos que siguen nos informan y analizan de manera crítica y refletida los objetivos y los procesos utilizados, ventajas y desventajas de cada una de las actividades y una serie de conocimientos y habilidades adquiridos. El último capítulo se refiere a las consideraciones finales de la obra, también presenta algunas sugerencias y contribuciones de nuestras referencias académicas y posteriores que servían de soporte para el apoyo informe científico.

**Palabras clave:** la práctica docente, la educación física, la escuela, el proceso de ensino-aprendizaje, la reflexión.

## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo.....	IV
Abstract .....	V
Resumé.....	VI
Resumen.....	VII
Índice de Quadros .....	XI
Índice de Anexos.....	XII
Lista de Abreviaturas .....	XIII
Introdução .....	15
Contextualização do Estágio Pedagógico .....	16
Expetativas do Estágio Pedagógico .....	17
1. Enquadramento Contextual.....	20
1.1. Caraterização da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco .....	20
1.1.1. Breve Resenha Histórica.....	20
1.1.2. Missão e Objetivos .....	21
1.1.3. Orgânica .....	22
1.1.4. Infraestruturas, recursos humanos e materiais .....	22
1.2. Turmas Atribuídas .....	26
2. Prática Letiva .....	31
2.1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	31
2.1.1. Diagnóstico: Planeamento Anual.....	33
2.1.2. Prescrição: Intervenção Pedagógica .....	44
2.1.3. Controlo: Avaliação.....	61
2.2. Assistência às Aulas .....	68
2.2.1. Objetivos .....	69
2.2.2. Metodologia.....	69
2.2.3. Contributo Pedagógico da Assistência às aulas .....	71

3. Ações de Natureza Científico-Pedagógica.....	75
3.1. Ação Científico-Pedagógica Individual .....	75
3.1.1. Pertinência e Justificação do Tema da Ação .....	75
3.1.2. Objetivos da Ação.....	76
3.1.3. Metodologia da Ação .....	77
3.1.4. Dinamização da Ação.....	79
3.1.5. Apreciações Gerais .....	80
3.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva .....	83
3.2.1. Pertinência e Justificação do Tema da Ação .....	83
3.2.2. Objetivos da Ação.....	84
3.2.3. Metodologia da Ação .....	84
3.2.3. Dinamização da Ação.....	86
3.2.4. Apreciações Gerais .....	88
4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar .....	94
4.1. Pertinência e Justificação do Tema .....	94
4.2. Objetivos da Atividade .....	95
4.3. Metodologia da Atividade .....	96
4.4. Estrutura da Atividade.....	98
4.4. Apreciações Gerais.....	99
5. Atividades de Integração no Meio .....	104
5.1. Caraterização da Turma – 10 <sup>o</sup> 4 .....	104
5.1.1. Objetivos da Caraterização da Turma .....	104
5.1.2. Metodologia Aplicada.....	105
5.1.3. Dados Demográficos .....	106
5.1.4. Agregado Familiar .....	107
5.1.5. Vida Escolar e Perspetiva de Futuro .....	108
5.1.6. Perceção sobre a disciplina de Educação Física .....	108
5.1.7. Atividade Física e Prática desportiva .....	109

5.1.8. Aptidão Física.....	110
5.1.9. Caracterização Sociométrica .....	111
5.1.10. Apreciações Gerais .....	112
5.2. Ação de Extensão Curricular.....	115
5.2.1. Pertinência e Justificação da Ação .....	115
5.2.2. Objetivos da Ação.....	116
5.2.3. Metodologia da Ação .....	116
5.2.4. Estrutura da Ação.....	118
5.2.5. Apreciações Gerais .....	119
6. Outras Atividades.....	125
6.1. Lecionação a outras turmas .....	125
6.2. Cooperação na Operacionalização de Atividades de outros Núcleos de Estágio.....	126
6.3. Participação no torneio de Voleibol de Natal da EBSGZ .....	127
6.4. Projeto EFERAM-CIT UMa .....	127
Considerações Finais.....	131
Referências Bibliográficas .....	136
Anexos .....	145

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Parâmetros e respetiva ponderação definidos pelo grupo de EF da EBSGZ para as turmas 12º2 e 10º4 .....	62
Quadro 2 - Programa operacional das ACPI.....	80
Quadro 3 - Programa operacional da ACPC .....	86
Quadro 4 - Programa operacional do Módulo II da ACPC.....	87
Quadro 5 - Programa operacional da AICE .....	98
Quadro 6 - Tarefas desenvolvidas na AEC .....	117
Quadro 7 - Programa Operacional da AEC .....	119
Quadro 8 - Testes Físicos aplicados no Projeto EFERAM-CIT UMa.....	129

## **Índice de Anexos**

Anexo A - Matérias de ensino previstas para as turmas 10 <sup>º</sup> 4 e 12 <sup>º</sup> 2 ao longo do ano letivo 2015/16, na disciplina de EF.....	146
Anexo B - Grelha de Avaliação Diagnóstico dos Desportos Coletivos.....	147
Anexo C - Planeamento Anual 12 <sup>º</sup> 2 .....	148
Anexo D - Planeamento Anual 10 <sup>º</sup> 4 .....	149
Anexo E - Estruturação das Unidades Didáticas .....	150
Anexo F - Exemplo de um Plano de Aula utilizado ao longo da Prática Letiva .....	152
Anexo G - Instrumento de Observação.....	155
Anexo H - Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Individual .....	156
Anexo I - Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Coletiva .....	157
Anexo J - Cartaz da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar .....	158
Anexo K - Cartaz da Ação de Extensão Curricular .....	160

## **Lista de Abreviaturas**

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI - Ação Científico-Pedagógica Individual

AICE – Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

AD – Avaliação Diagnóstico

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

AEC – Ação de Extensão Curricular

AIME – Atividades de Integração no Meio Escolar

CEF – Cursos de Educação e Formação

CP – Cursos Profissionais

EBSAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

ESFF – Escola Secundária Francisco de Franco

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NE – Núcleo de Estágio

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

O percurso de formação de professores de Educação Física (EF) em Portugal sofreu ao longo do século XX várias influências, acompanhando a evolução histórica, nas suas dimensões social, política, económica, educativa, cultural e científica (Moreira, 2013).

A partir do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, o grau de mestre (2º ciclo) é conferido aos professores que (i) demonstrem ter adquirido conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do primeiro ciclo, os desenvolva e aprofunde; (ii) sabem integrar conhecimentos e aplicá-los em situações novas e em contextos alargados e multidisciplinares; (iii) têm capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais; (iv) comunique de forma clara e sem ambiguidades, e (v) aprofunde conhecimentos que lhes confira uma aprendizagem ao longo da vida, por isso, autónoma e auto-orientada.

A integração no segundo ciclo de estudos deve incluir um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de cinquenta por cento do total dos créditos do ciclo de estudos e uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março).

Face a este enquadramento, a construção do Relatório de Estágio pressupõe a exposição do conhecimento e competências desenvolvidas em contexto real do estágio e pretende sistematizar não atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico (EP), bem como um testemunho reflexivo autocrítico sobre os domínios adquiridos e desenvolvido na formação enquanto docentes de EF.

Neste contexto, a estruturação do documento deve transmitir, de forma lógica e coerente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, a capacidade de superação e reflexão, bem como as competências e conhecimentos conquistados ao longo do EP. É pretendido que os professores estagiários, a partir de um conjunto de conceitos e ferramentas adquiridas ao longo da sua formação, desenvolvam a capacidade de adequá-los consoante as problemáticas vivenciadas.

Perante estas ilações, o Relatório de Estágio surge num carácter plural, efetivamente relatado na terceira pessoa, uma vez que o trabalho desenvolvido foi realizado por todos os intervenientes do Núcleo de Estágio (NE). O Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário está estruturado num processo durativo de dois anos, englobando um primeiro ano de formação científica nas áreas da Didática, da Educação e das Ciências do Desporto e um segundo ano que visa a iniciação à Prática Profissional Docente, através do EP.

O documento está organizado em cinco capítulos, nomeadamente: (I) a caracterização da escola, (II) a Prática letiva e o processo de assistência às aulas, (III) as Ações Científico-Pedagógicas, especificamente a Ação Científico-Pedagógica Individual e a Ação Científico-Pedagógica Coletiva, (IV) as Atividades de Integração no Meio, englobando a caracterização da turma 10<sup>ª</sup> e a Ação de Extensão Curricular, (VI) a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar e um último capítulo (VII) que contempla a participação pontual de outras atividades ao longo do ano letivo.

Pretendemos com este documento conjugar e dar a conhecer o culminar do nosso trabalho ao longo do ano letivo 2015/2016, servindo esta experiência como um suporte pedagógico para uma futura atuação no ramo da docência.

## **Contextualização do Estágio Pedagógico**

De acordo com Fontoura (2005), o EP surge como a referência principal de formação, demonstrando que o primeiro ano de prática é fundamental na forma como o professor estagiário perspetiva a carreira. A reflexão diária orientada, a cooperação entre todos os elementos do NE e a ligação estreita entre a instituição de formação e a escola, são condições fundamentais para o EP.

A formação pedagógica deve permitir aos futuros professores um bom domínio teórico dos conhecimentos, capacidade para estruturar atividades didáticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as particularidades dos alunos (Perrenoud, 1993).

Britzman (1986) defende que a universidade desenvolve as capacidades e fornece a teoria e os conhecimentos, que a escola proporciona o dispositivo onde esse conhecimento é aplicado e praticado e que cabe ao professor estagiário esforçar-se por integrar tudo isto.

Através de uma consulta pormenorizada sobre as competências a desenvolver no EP, podemos enumerar as seguintes: (i) ser capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo, em contexto de novas situações e de resolução de problemas, suscitados pelas mais variadas áreas da prática da atividade física e desportiva, no âmbito do sistema educativo; (ii) ser

capaz de aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos de informação, nos domínios da EF e do Desporto Escolar; (iii) revelar uma atitude de elevada responsabilidade social e de cidadania na orientação das atividades físico-desportivas, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde, assim como, o gosto pela prática regular das atividades físicas dos jovens em idade escolar; (iv) ser capaz de comunicar de um modo claro e adequado, utilizando diversas formas de expressão (escrita, oral, corporal e emocional) em contexto específico da organização ou orientação de atividades físico-desportivas; (v) revelar um sentido de aprendizagem e de superação permanente, privilegiando a partilha da informação e assumindo comportamentos de solidariedade e de trabalho em equipa, no âmbito dos domínios contemplados no quadro da extensão da EF; (vi) ser capaz de desenvolver e aplicar competências específicas, através de um estágio de natureza profissional e produzir um relatório revelador de capacidade de investigação e originalidade, em domínios relacionados com a EF e o Desporto Escolar (Programa da Unidade Curricular (UC), 2016).

### **Expetativas do Estágio Pedagógico**

Por mais adequada e completa que seja a formação inicial, esta nunca confere ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência. A aprendizagem da profissão docente não principia com a formação inicial, nem termina com a obtenção de um mestrado, é algo que o professor deve realizar toda a vida (Frontoura, 2005).

De um ponto de vista mais pessoal, o EP foi encarado como um meio para a minha transformação. Formar-me como professora de EF passou, inicialmente, pela concretização de um objetivo de vida, mas mais do que isso, tornou-se na valorização de todo um percurso que foi fundamental para crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional de EF.

Na expectativa de encarar um novo papel, fomos invadidos por uma mistura de sentimentos que trouxeram ao de cima a insegurança, a ansiedade e simultaneamente a ambição de querer marcar a diferença e de colocar em prática as competências adquiridas na nossa formação académica.

A escolha do estabelecimento de ensino que nos iria acolher foi encarada desde início como um grande desafio, pois as dificuldades apresentadas pelo PEE, nomeadamente um contexto social reflexo de muitos problemas e situações de risco, fez-nos desenvolver algum receio, mas por outro lado, acreditamos que todas essas características e especificidades poderiam potenciar as nossas experiências didático-pedagógicas enquanto professores estagiários.

As nossas expectativas passavam por desenvolver diferentes estratégias de intervenção que nos foram transmitidas ao longo da nossa formação acadêmica, estar perante um ambiente interativo e cooperativo, com a oportunidade de operacionalizar diferentes propostas didático-pedagógicas, envolvermo-nos num meio crítico, reflexivo e adaptativo e desenvolver competências como a autonomia, a capacidade de tomada de decisão, a capacidade de adaptação, a coerência e o conhecimento aprofundado dos mais variados temas.

Expressões pronunciadas por Freire (1982) como: “ser coerente entre o que se diz e o que se faz”; “saber trabalhar a tensão entre o silêncio e a palavra”; “trabalhar criticamente a tensão entre a subjetividade e a objetividade”; “diferenciar o aqui e agora do educador e o aqui e agora do educando”; “evitar a espontaneidade sem cair na manipulação”; “praticar uma paciência impaciente” são palavras valorizadas e que nos acompanharam durante o EP, por acreditarmos que nos tornaria professores mais coerentes e que conseguiríamos ter um discurso mais aproximado à nossa intervenção pedagógica.

## **I. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

# **1. Enquadramento Contextual**

## **1.1. Caracterização da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

A caracterização da escola tem como objetivo compreender a realidade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), sendo que conhecer a escola e todo o meio envolvente é fundamental para o decorrer do trabalho de estágio. Trata-se de uma forma de poder adaptar-se mais facilmente às diferentes situações e desenvolver um trabalho consciente e adequado à realidade.

A caracterização da EBSGZ foi organizada através da consulta do site da escola, nomeadamente através do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Regulamento Interno (RI) e do Plano Anual de Atividades (PAA), sendo ainda complementada com uma entrevista realizada ao diretor executivo da Escola, afim de perceber as ofertas formativas que a escola apresenta e o nível de organização e inovação dos projetos da escola.

### **1.1.1. Breve Resenha Histórica**

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

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

A nível global os alunos apresentam grandes défices económicos, com apoio da ação social escolar, um desvio etário elevado, sem grandes objetivos futuros profissionais e encarregados de educação com habilitações literárias maioritariamente no ensino básico (PEE, 2014-2018).

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

Com base nos dados anteriormente apresentados, a EBSGZ tem criado projetos educativos que visam melhorar o sucesso escolar e qualidade da aprendizagem, a disciplina e cidadania, a organização interna e a imagem da escola.

No presente ano letivo a EBSGZ engloba uma vasta oferta de projetos de enriquecimento curricular para os alunos, entre eles o Projeto Altamente GZarco (combate ao insucesso e abandono escolar dos alunos), o Projeto Atlante (prevenção das toxicodependências para os alunos dos 12 aos 16 anos), o Desporto Escolar, o Desporto GZ, o Projeto Eco-Escolas (educação ambiental direcionado para a comunidade escolar), a Galeria Espaçomar (olhar as artes direcionado para a comunidade escolar), e a Rede de Bufetes Escolares Saudáveis (RBES) (Valorização do Buffet dos Alunos).

Durante o ano letivo 2015/2015 o Desporto Escolar envolveu as modalidades de ténis de mesa, voleibol, badminton, futebol e basquetebol, envolvendo um leque de aproximadamente 370 alunos.

### **1.1.2. Missão e Objetivos**

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

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

Perante a realidade contextual da escola, surgem alguns pontos fracos e pontos fortes apontados pela comunidade escolar capazes de influenciar todo o projeto educativo. Relativamente aos pontos fracos são indicados a degradação das instalações, equipamentos e materiais escolares, a falta de segurança, higiene, disciplina e educação na escola e tratamento inadequado dos funcionários em relação aos alunos. Por outro lado, os pontos fortes recaem na qualidade da oferta e gestão formativa, o profissionalismo do corpo docente e os espaços exteriores amplos e cuidados da escola.

Neste contexto, o Conselho Executivo identifica quatro áreas prioritárias de intervenção, nomeadamente (i) a Pedagógica, (ii) a Relacional, (iii) a Organização e Gestão dos Recursos e (iv) a Identidade e Cultura da Escola.

A intervenção na área pedagógica procura “melhorar os índices de sucesso escolar dos alunos nos diferentes ciclos, reduzir o insucesso interno da disciplina na Matemática, melhorar os resultados da

avaliação externa, reduzir os níveis de insucesso e o absentismo escolar dos cursos das modalidades profissionalizantes e dos PCA's, melhorar os índices de sucesso dos alunos da Educação Especial e assegurar a orientação vocacional dos alunos" (PEE, 2014-2018).

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

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

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

### **1.1.3. Orgânica**

A comunidade escolar da EBSGZ está estruturada em cinco órgãos, nomeadamente o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e a Secção de Avaliação do Desempenho Docente. Todos estes prezam a política educativa escolar, através da gestão e organização da comunidade escolar nas áreas pedagógica, executiva, educativa e administrativa (RI, 2014-2018).

### **1.1.4. Infraestruturas, recursos humanos e materiais**

Com base na missão e nos objetivos definidos pela comunidade educativa da EBSGZ, existem outros fatores que caracterizam o meio escolar e que são essenciais para o bom funcionamento das atividades e projetos escolares, como é o caso das infraestruturas e dos recursos humanos e materiais.

É através da compreensão da organização e gestão destas componentes que se consegue efetuar uma prática mais consciente e eficaz tendo em vista o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

#### **1.1.4.1. Infraestruturas**

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

Quanto às instalações desportivas, a sua organização e gestão é da responsabilidade do diretor das instalações, funcionando em sistema de rotação. Segundo Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) certas instalações deverão oferecer melhores condições para a abordagem de determinadas matérias, devendo ser considerado ao nível do Grupo de Professores de EF no sistema de rotação das instalações (roulement), aplicando-se os critérios mais convenientes de distribuição das turmas pelos espaços, tendo em conta: o conjunto de objetivos dos programas para cada ano de curso e as prioridades entre as matérias, as características das diferentes etapas ao longo do ano letivo e a caracterização das possibilidades de cada espaço de aula.

Nesse sentido, a distribuição dos espaços pelas turmas, é sustentado por critérios definidos pelo grupo de EF. Esses critérios assentam na distribuição das turmas pelos espaços que melhores condições apresentam para a abordagem das matérias definidas pelo PNEF e pelo GEF, para cada ciclo de ensino.

Segundo o grupo disciplinar de EF e segundo o RI existem algumas matérias que só podem ser lecionadas em instalação específica como é o caso do Voleibol, do Badminton e da Ginástica que só podem ser abordadas no Pavilhão Polidesportivo de forma a conservar os materiais desportivos e preservar a integridade física dos alunos.

Os espaços desportivos da escola abrangem um pavilhão polidesportivo, com quatro balneários (dois femininos e dois masculinos) e uma sala com três mesas de ténis de mesa (com possibilidade de afastar o material), dois campos exteriores (um de reduzidas dimensões e outro com quatro campos com dimensões 40x20m) e seis mesas de ténis de mesa no exterior. Para além destes espaços desportivos formais existem outras áreas informais que poderão ser rentabilizadas para as aulas de

EF, nomeadamente o espaço circundante do pavilhão e a varanda do mesmo, a sala de EF (com marcação prévia), a sala anexa ao pavilhão e o pátio da escola.

Segundo o diretor de instalações da disciplina de EF, as instalações desportivas estão designadas da seguinte forma: 2/4 Campo Exterior Sul (2S), 2/4 Campo Exterior Norte (2N), Campo Exterior Anexo (1), 2/3 Pavilhão Polidesportivo Sul (4S), 1/3 Pavilhão Polidesportivo Norte (4N), Sala de EF (Sala) e Sala de Ténis de Mesa (TM).

Apenas é permitida a utilização dos espaços desportivos formais para a prática das aulas de EF, Desporto Escolar e Desporto Federado aprovados pela escola, podendo apenas serem ocupados na presença do profissional responsável pelo mesmo. Caso este não compareça os alunos poderão solicitar material ao docente responsável pelo projeto “Animação de Recreios”, responsabilizando-os pela gestão e preservação do mesmo, contribuindo igualmente para a prática de atividade física.

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

#### **1.1.4.2. Recursos Humanos**

No que diz respeito aos recursos humanos da escola, esta possui 220 docentes e 95 funcionários, sendo estes técnicos, assistentes técnicos e operacionais. Considerando as necessidades dos alunos, é de ressaltar a existência de diretores de turma, tutores do projeto Altamente GZarco e das turmas de PCA's, especialistas de apoio social e educativo, nomeadamente de psicologia e orientação, de Educação Especial e de ação social escolar e pedagógica.

#### **1.1.4.3. Recursos Materiais**

Quanto ao material didático para as aulas de EF, a escola possui um conjunto muito diversificado por aluno, sendo estes organizados por móveis e amovíveis:

(i) amovíveis: balizas e tabelas (no campo exterior e pavilhão), espaldares, mesas de ténis de mesa (pátio da escola e pavilhão);

(ii) móveis: pesos (no campo exterior), raquetes e bolas de Ténis, bolas de Basquetebol, Andebol e Futebol (reduzido número por turma), coletes ou fitas, redes de Voleibol e Badminton, bolas de Fitball, bancos suecos e material de atletismo (testemunhos e barreiras);

(iii) utilização condicionada pelo regulamento interno: raquetes e volantes de Badminton (utilizado apenas no pavilhão) e todo o material de Ginástica (roilers, um minitrampolim, dois boques, quatro cavalos, diversos colchões de diferentes larguras e comprimentos, bancos suecos, um tapete de aproximadamente 10 metros).

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

## 1.2. Turmas Atribuídas

A ideia inicial seria dar aulas a apenas uma turma, no entanto, surgiu a oportunidade de podermos experienciar a lecionação a dois anos de escolaridade distintos, e por considerarmos que seria um ano propício ao desenvolvimento do nosso processo de ensino-aprendizagem, assim como o enriquecimento ao nível de experiência e formação, aceitamos o desafio.

Assim sendo, a lecionação durante o EP na EBSGZ recaiu sobre duas turmas, uma assumida individualmente, nomeadamente o 12º2 e outra partilhada com a colega de estágio, a turma do 10º4. Acreditamos que o facto de lecionarmos mais do que uma turma, apesar de exigir mais tempo e dedicação, nos faz aproximar daquilo que será a realidade da carreira de docente. Ambas as turmas estavam integradas no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

A turma do 10º4 possuía aulas de EF no turno da manhã, nomeadamente às terças-feiras, das 08h10min às 09h40min e às quintas-feiras das 11h40min às 13h10min, ambas aulas de 90 minutos. Esta turma, na disciplina de EF, iniciou o ano letivo com um total de 15 alunos, 4 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades entre os 14 e 16 anos. De salientar que maioria dos alunos desta turma transitou de turmas diferentes no ano anterior.

Por sua vez a turma do 12º2 tinha o horário das aulas de EF às segundas-feiras, das 08h10min às 09h40min e às terças-feiras das 09h55min às 11h25min. A turma era constituída por 16 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, tratando-se, portanto, de uma turma homogénea no que diz respeito ao género. As idades dos alunos variavam entre os 16 e os 19 anos de idade, sendo que transitaram todos da mesma turma no ano anterior. Nesta turma havia um aluno com um currículo definido com necessidades educativas especiais, no entanto com competências a nível motor que o permitiu cumprir o mesmo currículo que os seus pares.

A nível intelectual e sócio-afetivo, foram diagnosticados neste aluno os seguintes problemas: atenção/concentração, memória, linguagem compreensiva oral e escrita, autonomia, escrita (ortografia e sintaxe, organização de ideias e coerência/coesão textual, pontuação), aquisição, relação e aplicação de conhecimentos, capacidade de raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, ritmo lento de trabalho/aprendizagem, organização e autoestima (Projeto Educativo Individual, 2015).

Face ao diagnóstico acima referenciado procuramos ao longo do ano letivo desenvolver estratégias que potencializassem o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo.

Para além das turmas da EBSGZ, foi atribuída a turma do 5º da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), possibilitando a nossa intervenção ao 2º ciclo. Esta turma foi lecionada por todos os professores estagiários, tendo, cada um, a oportunidade de lecionar quatro aulas de EF.

A turma do 5º era constituída por 24 alunos, com uma média de idades de 11 anos, 14 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As aulas de EF desta turma decorreram às terças-feiras das 11h30min às 13h00min (90 minutos) e às quintas-feiras das 10h30min às 11h15min (45 minutos).

A prática letiva à turma do 5º foi uma tarefa que surgiu este ano letivo, complementando o processo de ensino-aprendizagem ao longo do EP. Esta tarefa surgiu na sequência de passarmos por uma nova experiência de lecionação com diferentes idades, nomeadamente ao segundo ciclo, até porque maioria dos professores estagiários durante o EP lecionou turmas de secundário e terceiro ciclo.

O sistema de lecionação adotado para estas aulas foi por rotação, ou seja, cada professor estagiário ficou encarregue de lecionar quatro aulas (duas de 90 minutos e duas de 45 minutos), em dois momentos distintos do ano.

Antes de iniciarmos as aulas com a turma do 5º reunimos com o professor de EF desta turma, nomeadamente o Professor Rui Cunha, que nos transmitiu algumas indicações pertinentes e nos facultou uma breve avaliação diagnóstica (AD) da turma e o planeamento anual das aulas. Assim sendo, cada professor sabia antecipadamente qual a matéria que teria de abordar em determinado momento do ano letivo. Posto isto, foram elaborados quatro planos de aulas, onde lecionamos, no primeiro período a matéria de futebol e no segundo período as matérias de badminton e voleibol.

De uma perspetiva geral, o facto de os alunos estarem constantemente a mudar de professor poderia surgir como um aspeto negativo sobretudo no que diz respeito à coerência da atuação pedagógica, no entanto, como forma de tentar colmatar essa limitação, cada professor estagiário preparava os planos de aula e prosseguia à sua operacionalização, depois de observar as duas aulas anteriores, lecionadas pelo colega de estágio.

Para nosso benefício a turma reagiu muito bem ao facto de ter diferentes professores no mesmo ano e acreditamos que, apesar de o contacto ter sido curto e de haver algumas limitações e incoerências nesta parte do processo, a lecionação das aulas de 5º ano revelou-se uma mais-valia para a nossa formação enquanto professores de EF. Foi também um espaço de debate e troca de ideias entre vários colegas de estágio, permitindo apelar mais uma vez ao nosso espírito crítico e reflexivo, tal com a dinâmica de grupo.

Através da leção das aulas à turma do 5º1 tivemos, inevitavelmente, que adequar a nossa atuação pedagógica ao contexto que encontramos. O processo de observação, anterior à preparação e operacionalização das aulas foi fundamental, pois apesar de termos que lecionar apenas duas aulas de cada vez permitiu-nos compreender quais os alunos mais problemáticos, os que apresentavam maiores dificuldades e os considerados mais proficientes.

Apesar do contacto com os alunos não ser muito duradouro a percepção dos critérios referidos anteriormente foi essencial para minimizar os riscos e assegurar o controlo e segurança da aula. Um dos grandes problemas durante processo foi não conseguir saber o nome de todos os alunos, sobretudo numa fase inicial, o que para nós enquanto professores e até mesmo para os alunos podia ser motivo de desagrado e de dificuldades na atribuição de *feedbacks* individuais.

No que diz respeito aos objetivos definidos, julgamos que foram adequados às idades e características da turma, procurando, sempre que possível, ajustar os exercícios a cada aluno, ou pelo menos em grupos mais reduzidos. Os objetivos delineados foram ao encontro daquilo que foi discutido com o professor responsável pela turma e segundo o plano de turma apresentado pela Escola. Sempre que planeamos a aula procuramos não complexificar demasiado as tarefas, levando o aluno a atingir o sucesso.

O controlo da turma não foi um processo simples, registando-se alguns casos de comportamento desvio, no entanto, não consideramos que tenham colocado em causa o funcionamento e o clima favorável da aula. Uma das estratégias adotadas para os alunos mais problemáticos foi constantemente tentar “impor” desafios e ir complexificando a tarefa e dizendo aos alunos, em jeito de “provocação” que não conseguiam fazer. O intuito deste comportamento era mantê-los focados na tarefa, desviando qualquer possibilidade de pôr em causa o funcionamento da aula e a integridade física dos colegas.

Outro aspeto que condicionou o controlo e a organização das aulas foi o número de alunos que esta apresenta (23 alunos), assim como as características dos mesmos. São alunos com uma elevada energia para “gastar” e consideramos que “bem aproveitado” pelo professor poderá tornar-se numa vantagem na manifestação de uma elevada motivação para a realização dos exercícios propostos.

A organização da primeira aula foi feita por estações e em circuito. Por um lado tornou o controlo da turma mais difícil, por outro permitiu aos alunos estarem sempre num nível elevado de empenhamento motor. Este último ponto torna-se favorável para o professor pois são alunos que apresentam grande motivação para as aulas de EF.

Maioria dos exercícios eram direcionados para toda a turma, garantido um maior controlo sobre os alunos, sendo que o professor ia demonstrando e circulando pelos alunos de forma a atribuir-lhes *feedbacks*.

Acreditamos que com estas idades é importante criar uma relação com os alunos, saber levá-los e adequar a instrução e estilo de ensino às suas características. Consideramos que a experiência de treino desportivo a crianças com idades reduzidas, fora do contexto do EP, poderá ter sido um contributo na lecionação e na relação estabelecida com os alunos da turma do 5º1.

De uma forma geral as atividades planeadas e desenvolvidas ao longo do EP basearam-se maioritariamente nas necessidades, limitações e motivações dos alunos, sendo que, para além disso procedeu-se a uma caracterização das turmas, com particular incidência na turma do 10º4, apresentada de forma mais detalhada no Capítulo V do presente relatório.

## **II. PRÁTICA LETIVA**

## **2. Prática Letiva**

*“Corresponder às reais necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente que, atualmente, ultrapassa a prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias utilizadas em outros contextos anteriores” (Felício & Oliveira, 2008).*

A componente da prática letiva foi a atividade desenvolvida de forma mais contínua durante o EP e foi, sem dúvida, um dos principais focos na preparação e formação enquanto futuros profissionais de EF.

O processo de formação inerente à prática letiva passou pelo desenvolvimento da gestão do processo de ensino-aprendizagem que envolveu a definição de um planejamento anual (PA), a criação de unidades didáticas (UD) e consequentes formulações de planos de aulas (Pa). Como consequência deste trabalho e com o decorrer do ano foram adotadas estratégias específicas, assim como uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, apresentadas no decorrer deste capítulo do Relatório de Estágio.

Seria inevitável iniciar um processo de preparação e gestão de ensino-aprendizagem sem a consciencialização e reflexão de que o desporto deve ser um meio de transformação do homem (Lopes, 2010). Assumir o verdadeiro sentido desta frase foi um dos grandes desafios do EP, levantando constantes dúvidas, debates e incoerências perante um cenário repleto de constantes tomadas de decisão e adaptações.

Tal como defende Freire (1982) as virtudes do educador não podem ser vistas como algo com o qual algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas sim como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que cria através da prática, na busca da transformação da sociedade.

### **2.1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem**

A gestão do processo de ensino-aprendizagem foi um desafio de extrema complexidade, de confiança depositada nos professores estagiários e de constantes adaptações e alterações imprescindíveis para um aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica.

Similar opinião é partilhada por Sacristán e Gómez (1998) que interpretam a prática pedagógica como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados, ou seja, a prática pedagógica de um

professor deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar, por um lado, as trocas entre os alunos, o conhecimento científico, as competências, valores e atitudes, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados e consigamos alcançar as transformações que se pretendem.

Gerir é, a partir dos recursos que temos disponíveis e do contexto em que nos encontramos, definir os objetivos desejáveis e exequíveis, estabelecendo estratégias alternativas. Passa por escolhermos de um vasto leque de estratégias a mais rentável e operacionalizar o seu desenvolvimento através da criação dos equilíbrios mais favoráveis para a implementar (Almada et al., 2008).

Tivemos em consideração diversos fatores, sendo que assumir um papel de gestor não foi uma tarefa inicialmente fácil. As primeiras vivências com os alunos e com o papel de “ser professor” originou um confronto e uma problematização com a realidade, assumindo plena consciência de que “a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” (Lima, 2001, p. 58).

A primeira etapa para articularmos uma gestão cuidada e coerente passou pela exploração e conhecimento aprofundado do funcionamento da EBSGZ, assim como da metodologia de trabalho do grupo de EF. Compreender que estamos a integrar-nos num meio que já é palco de rotinas e de estratégias de funcionamento apela à nossa capacidade de adaptação, “combatendo” uma vontade inicial de querer marcar a diferença e de achar que conseguimos operacionalizar tudo o que idealizamos.

Torna-se fundamental fazer referência à relação que conseguimos, desde início do ano letivo, criar com o restante grupo de professores de EF, sobretudo com os docentes do terceiro ciclo e secundário e essencialmente com os diferentes conselhos de turma. Relação essa que foi fundamental para a nossa integração na Escola, assim como para o debate e troca de opiniões em algumas circunstâncias durante o ano letivo no planeamento e operacionalização de algumas atividades, nas ações desenvolvidas pelo NE e para um eficaz e eficiente processo de ensino-aprendizagem das turmas lecionadas.

Posto isto, a gestão de ensino-aprendizagem dos alunos foi um processo de constante planeamento, ação e reflexão, acreditando num sucessivo processo de diagnóstico, prescrição e controlo transmitidos ao longo da nossa formação (Lopes, 2010).

### **2.1.1. Diagnóstico: Planeamento Anual**

Inevitavelmente que a operacionalização do PA passou numa primeira fase pelo conhecimento da escola e das instalações desportivas disponíveis, de uma reunião conjunta com os colegas de EF, assim como de reuniões com os diferentes conselhos de turma, de uma leitura aprofundada de documentos como o PEE, o Plano Anual de Atividades, o RI e o PNEF. Este ponto de partida teve como referência a consulta de alguns Relatórios de Estágio apresentados em anos anteriores, que serviram de suporte para um planeamento coerente e refletido (Andrade, 2013; Neves, 2013; Pinto, 2015).

Segundo Mascarenhas e Carreiro da Costa (1995, citados por Oliveira 2014), planejar a ação educativa é extremamente importante pois: (i) permite reduzir a incerteza e a ansiedade; (ii) é útil principalmente para professores principiantes; (iii) permite uma estruturação e visualização prévia da intervenção, permitindo um maior apoio, organização e segurança; (iv) possibilita simular a ação e corrigir eventuais erros no decurso da mesma; (v) permite prever os limites de atuação sobre alguns fatores; (vi) o professor trona-se a intencionalidade da ação, ou seja, é o processo mental que liga o pensamento e a ação, permitindo desse modo ligar ou adaptar o plano às características do cenário real; (vii) facilita a comunicação e o trabalho de grupo entre professores e (viii) permite a participação dos alunos.

Neste contexto, e após termos conhecimento do ciclo e dos anos de escolaridade que iríamos lecionar procedemos à elaboração do PA, para a turma do 12<sup>o</sup>2, bem como para o 10<sup>o</sup>4 (consultar Anexos C e D). A primeira perspetiva a ter presente é de que o processo de planeamento deve ser flexível e suscetível a alterações no decorrer do ano letivo, consoante a avaliação contínua que é realizada.

A determinação dos objetivos para cada uma das turmas recaiu sobre aquela que denominamos de primeira etapa do planeamento, nomeadamente o plano anual da escola (PAE), determinando ‘automaticamente’ três variáveis: as características da turma (plano de turma), as normas de funcionamento da escola e os recursos materiais e espaciais disponíveis. Importa ainda referir que o PAE, elaborado pelo Gabinete de EF e pela própria escola, facultou-nos informações acerca dos critérios de avaliação para cada ciclo, assim como as matérias de ensino que deveriam ser lecionadas em cada período, por ano de escolaridade.

Se consultarmos o PNEF:

*“Reconhece-se, assim, ao professor, a responsabilidade de escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito”* (Jacinto et al., 2001, p. 8).

Assim sendo, o professor deve focar-se nas capacidades e potencialidades que os alunos possuem e estabelecer uma comparação com os objetivos e competências apresentadas pelo PNEF, consoante o ciclo de estudos. Para o efeito, foi realizada uma AD às turmas durante as primeiras aulas, enquadrando o nível dos alunos comparativamente àquilo que é apresentado no PNEF para o 10º e 12º anos.

Os objetivos para as turmas e para os alunos foram definidos em consonância com as dificuldades e níveis de aprendizagem dos alunos, essencialmente a partir dos resultados obtidos na AD. Esta avaliação foi extremamente cuidada, precisa e aprofundada, considerando que foi uma ferramenta bastante útil para os professores estagiários e que, fundamentalmente no caso da turma de 10º ano, poderá ser um auxílio para o futuro professor de EF desta turma. Por estarmos num processo embrionário relativamente à docência e ao contacto com alunos, depositamos grande acuidade na AD que efetuamos pois acreditamos que seria um ‘mecanismo de defesa’ e nos permitiria ter menor margem para erro.

Esta fase inicial foi, indiscutivelmente, a mais crítica durante todo o processo pois revelou ser uma etapa muito complexa, em que para além de toda a recolha de informação no domínio psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo de cada aluno e da sua análise no quadro de referência que é o PNEF, tornou-se necessário que procedêssemos simultaneamente à atribuição de *feedbacks*, incutir uma dinâmica de aula e estabelecer rotinas e normas organizativas de funcionamento, num contexto em que o conhecimento sobre os alunos é muito limitado e que a ansiedade própria de quem está a atuar pela primeira vez é elevada.

Aquando do primeiro contacto com as turmas que iríamos lecionar foi perceptível a nossa posição perante duas realidades totalmente distintas. Enquanto o 12º2 surgiu como uma turma unificada, com alunos difíceis de ‘chegar’ e que não gostavam de EF, a turma do 10º4 apresentava uma boa predisposição para as aulas de EF, mas não tinham qualquer ligação enquanto turma, pois transitaram de turmas e de escolas distintas. Estes foram aspetos considerados primordiais numa primeira fase,

alvo de debate e fulcrais na definição de alguns objetivos. Atendendo que a turma do 12º2 estaria a terminar a escolaridade obrigatória e percebendo desde o início que não apresentavam grande motivação e predisposição para a prática desportiva e para as aulas de EF, enquanto NE propusemos a estabelecer os seguintes objetivos gerais até ao fim do ano letivo: (i) estabelecer uma ligação de confiança com a turma; (ii) criar gosto pelas aulas de EF e (iii) oferecer um conjunto variado de experiências desportivas e ferramentas de monitorização da atividade física, procurando que façam atividade física extracurricular de forma autónoma e regular.

Com a turma do 10º4 pretendíamos: (i) criar relações inter-pessoais e uma turma unida através das aulas de EF e das matérias abordadas; (ii) criar gosto pela prática regular e autónoma de atividade física e (iii) oferecer um leque variado de experiências desportivas aos alunos.

Dados os primeiros passos nesta jornada, o PA envolveu ainda a ponderação sobre os critérios que serão apresentados e refletidos nos tópicos que se seguem, nomeadamente a definição e distribuição de matérias, as UD's, os planos de aula, a intervenção pedagógica, incluindo modelos e estilos de ensino, estratégias utilizadas e ainda a avaliação dos alunos.

#### **2.1.1.1. Definição e Distribuição das Matérias de Ensino**

A definição das matérias de ensino a abordar em cada turma durante o ano letivo teve por base os resultados da AD aplicada no início do ano letivo, as competências, objetivos e finalidades apresentadas pelo PNEF e as recomendações feitas pelo Grupo de EF da escola.

Após uma análise detalhada de todos esses critérios, definimos as matérias que iríamos lecionar com cada turma, em relação às matérias definidas pelo RI da escola e aos resultados da AD (consultar Anexo A).

Relativamente à turma do 12º2 e debruçando-nos sobre o que apresenta Jacinto et al. (2001, p. 27):

*“Na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da Educação Física”.*

Assim, as preferências dos alunos também foram tidas em consideração na escolha das matérias que seriam abordadas, no entanto foi nosso objetivo que experimentassem diversas matérias como meio de alcançarmos os objetivos propostos.

A primeira problemática que surgiu no que diz respeito à escolha das matérias foi o extenso número de matérias selecionadas pelos alunos. Deste modo, consideramos que poderíamos caracterizar esta situação como “duas faces da mesma moeda”, por um lado queríamos garantir uma maior diversidade de temáticas possíveis de modo a assegurar uma grande diversidade de experiências e vivências, no entanto, constatamos que as unidades poder-se-iam tornar demasiado reduzidas para que os alunos adquirissem-se as aprendizagens necessárias a partir de determinada matéria. Neste aspeto, a escolha da distribuição de matérias de ensino, também nos remete inevitavelmente para o debate sobre qual o tipo de modelo de ensino que pretendemos aplicar com as turmas.

Importa salientar que as matérias abordadas foram agrupadas segundo a Taxonomia de Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória. (2008), pelo que as matérias selecionadas vão ao encontro dos comportamentos que pretendemos solicitar nos alunos e das competências a desenvolver.

Neste contexto, na turma do 12º ano, de acordo com o PNEF, a definição do grupo de EF da escola e a AD realizada aos alunos, optamos por lecionar: o andebol, o basquetebol, o futebol, o voleibol (Desportos Coletivos) a ginástica, o atletismo (Desportos Individuais) e as Atividades Rítmicas Expressivas. A escolha das matérias nucleares são fruto das motivações dos alunos, das dificuldades e potencialidades dos mesmos e dos objetivos apresentados pelo PNEF para o 12º ano de escolaridade. Da mesma forma, definimos não abordar o corfebol, que apesar de apresentado pelo grupo de EF da escola, foi encarado pelos alunos com grande desagrado.

Como matérias alternativas selecionamos os desportos de raquete (badminton, ténis de mesa e ténis de campo), os desportos de combate e os desportos de adaptação ao meio (orientação e *geocaching*), sendo que os últimos três, os alunos nunca tinham experienciado ao longo do percurso escolar.

De acordo com Jacinto et al. (2001), os processos formativos devem ser objeto de deliberação pedagógica ao nível de uma realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor. Nesta conjuntura, o professor deve ter a capacidade de colocar o aluno no centro do processo pedagógico e tomar decisões consoante as necessidades, motivações e potencialidades dos mesmos.

A definição das matérias e o seu elevado teor de diversidade foi encarado pelos alunos numa fase inicial, com alguma admiração, mas ao longo do tempo foi-se tornando num aspeto positivo, referenciado pelos alunos como um fator de motivação nas aulas de EF. Definirmos um leque acentuado de matérias com base nos objetivos que pretendíamos desenvolver nos alunos, foi sinónimo de um aperfeiçoamento sobre as matérias que não dominávamos. Esta tarefa possibilitou-nos,

enquanto futuros professores de EF, a aquisição de conhecimentos e competências em matérias como o ténis de mesa, a orientação, o *geocaching*, o badminton, entre outras, sendo que as unidades curriculares sobre as Didáticas, realizadas ao longo da nossa formação, foram imprescindíveis para adquirirmos conhecimentos acerca das matérias abordadas.

A partir da consulta de alguns Relatórios de Estágio, percebemos que lecionar um vasto número de matérias poderá ser desvantajoso na consolidação da aprendizagem por parte dos alunos, mas que por outro lado, poderá reforçar o gosto pela EF e elevar os níveis de motivação dos alunos (Andrade, 2013; Sousa, 2015). Posto isto, consideramos que o segundo argumento traria um maior significado para a turma do 12<sup>o</sup> e que a consolidação da aprendizagem nas matérias abordadas seria alvo de uma atenção pormenorizada e da definição de estratégias por parte do professor, possibilitando ao aluno a aquisição de competências e de aprendizagens.

Relativamente à turma do 10<sup>o</sup> a primeira grande questão na definição de matérias foi quais seriam as mais pertinentes para desenvolver as relações inter-pessoais na turma. Atendendo a nossa formação académica e segundo o que apresenta Jacinto et al. (2001, p. 16): “Considera-se que no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico”, não foi difícil decidirmos o caminho a traçar de modo a potencializar o desenvolvimento das competências pretendidas através das matérias, assim decidimos abordar as Atividades Rítmicas Expressivas ou os Desportos Coletivos para reforçar as relações entre os alunos.

Fazendo uma consulta ao PNEF, apercebemo-nos que a patinagem surge como uma matéria nuclear para o 10<sup>o</sup> ano, no entanto, dado a falta de material que garantisse a integridade física dos alunos, o NE, seguindo o programa definido também pelo grupo de EF, optou por não lecionar esta matéria, acreditando que através de outras seria possível solicitarmos aos alunos comportamentos semelhantes.

A distribuição das matérias teve como base essencial os resultados da AD, efetivamente com maior incidência sobre aquelas em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades. O NE optou por lecionar as matérias ao longo de todo o ano letivo, não definindo matérias por períodos. Com exceção da ginástica de solo e ginástica de aparelhos que só podia ser lecionada no local definido pelo RI da escola e que cada uma das turmas só passaria uma vez no ano letivo.

Optamos por seguir esta linha de distribuição das matérias por acreditamos que o nível de motivação dos alunos seria superior comparativamente a um modelo por blocos. O facto de abordarmos mais

que uma matéria na mesma aula, podendo ser de caráter politemática, aumentaria a predisposição dos alunos para a prática desportiva.

A lecionação de um modelo por etapas ajusta-se a aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, à definição de objetivos anuais segundo uma avaliação inicial, à hierarquização de objetivos e à orientação para um leque mais restrito de objetivos considerados essenciais. Foi neste sentido que definimos lecionar as matérias ao longo de todo o ano letivo, num processo gradual e coerente.

Para compreendermos a eficiência do nosso ponto de partida solicitamos aos alunos que expusessem a sua opinião acerca das aulas de EF. Sem influência de qualquer pergunta concreta em relação à metodologia aplicada nas aulas, o *feedback* de grande parte dos alunos foi positivo relativamente à abordagem de mais do que uma matéria por aula e à sua lecionação de forma contínua, ou seja, ao longo de todo o ano letivo.

Importa igualmente referir que, apesar de haver uma estruturação a médio e longo prazo, um maior conhecimento sobre os alunos exigiu constantes alterações e adaptações quer a nível das matérias definidas para cada aula, bem como no que diz respeito aos objetivos delineados. Assumimos que optamos por um caminho construído de forma contínua, em constante adaptação e ajustado às respostas dos alunos, não garantindo que tenho sido o melhor, mas acreditando que tenha sido a escolha mais eficaz e eficiente para a rentabilização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

#### **2.1.1.2. Unidades Didáticas**

As UD são um instrumento que ajudam a organizar as aprendizagens e a articular os conhecimentos a abordar. A UD pretende, através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa deixando para trás o somatório de atividades, sem utilidade significativa para os alunos. Ao planificar uma UD o professor pensa numa proposta de ensino onde, para um determinado conjunto de conteúdos, apresenta uma sequência ordenada de atividades (Carmona, 2012).

Segundo Batalha (2004), esta fase do planeamento deve fazer sobressair as unidades de ensino que por sua vez correspondem a períodos de atividades centradas numa determinada matéria. Deve ser nesta fase, que se especificam as diversas ações motoras em termos de comportamentos que vão ao encontro do objetivo geral do planeamento anual.

As UD geralmente são desenvolvidas segundo um tema e devem incluir todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares, de forma que o professor organize o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, numa duração de tempo variável e incluindo todos os elementos do currículo em questão (Carmona, 2012).

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

Desta forma, as UD desenvolvidas durante o EP (consultar Anexo E, complementado com um CD no final do documento) tiveram como objetivo organizar e estruturar os conteúdos a abordar ao longo do ano letivo 2015/2016 para as turmas do 10º4 e 12º2 da EBSGZ, tendo como base a AD realizada, os objetivos e componentes apresentadas pelo PNEF e os aspetos definidos pelo Grupo de EF da escola.

Servem as UD para o professor percorrer uma estruturação que é definida no início do ano letivo e que visa facilitar o processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase às principais dificuldades dos alunos (Batalha, 2004). Assim sendo, as UD abrangem todas as matérias que serão abordadas ao longo do ano letivo e são estruturadas a partir de uma breve introdução, por uma caracterização da turma que se está a lecionar e pelos resultados da AD. Em consonância, são definidos os objetivos a cumprir para cada turma, incluindo os objetivos gerais da EF, os objetivos transversais e os objetivos específicos a serem desenvolvidos através de cada uma ou um conjunto de matérias abordadas. Perante este cenário foi necessário equacionar o calendário anual, o horário da turma, o cronograma de estruturação e sequência dos conteúdos, a estruturação dos planos de aula, as estratégias de ensino adotadas pelo professor e a respetiva avaliação dos alunos.

Januário (1984, citado por Castro, 2011) apresenta cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma UD, nomeadamente (i) a formulação de objetivos comportamentais terminais; (ii) a estruturação de conteúdos; (iii) a mobilização e disposição dos recursos; (iv) a avaliação e (v) as estratégias gerais. Para cada turma foi elaborada uma UD, pois apesar das especificidades que cada matéria apresenta, procuramos que os aspetos em comum e de complementaridade entre matérias se sobressaíssem e que, a partir de um quadro de referência intencional, apresentado por Almada et al. (2008) conseguíssemos colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, definimos objetivos gerais que seriam comuns a todas as matérias de ensino e que consideramos serem os objetivos da EF. Os objetivos transversais, comuns a cada modelo taxonómico (Desportos Individuais; Desportos Coletivos; Desportos de Confrontação Direta; Desportos de Combate e Desportos de Adaptação ao Meio) e objetivos específicos para cada matéria. Procuramos respeitar o princípio da especificidade do plano de turma, em que o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais (Jacinto et al., 2001, p. 27).

Os desportos coletivos (andebol, futebol, voleibol e basquetebol) privilegiam a divisão do trabalho por elementos distintos dentro de um determinado grupo, implicando o domínio da dinâmica do grupo e apresentam um modelo de referência que assenta numa relação de tempos, nomeadamente entre o tempo da ação ofensiva e o tempo da ação defensiva, onde se procura equacionar a função que cada um desempenha no grupo. Já os desportos individuais (ginástica e atletismo) concentram toda a atenção no próprio aluno, levando, portanto, o desportista a centrar toda a atenção no movimento que pretende realizar e isolar-se de tudo o que o possa distrair deste propósito ou desviar a sua atenção (Almada et al., 2008).

Os desportos de combate, segundo a taxonomia de Almada et al. (2008) são caracterizados pelo modelo simplificado de  $F \geq F'$ , uma vez que apresentam várias possibilidades aos alunos de criarem superioridade sobre o oponente, articulando todas as componentes. As características mais marcantes passam por privilegiar o conhecimento do “eu” no confronto direto com situações críticas, ou seja, a noção de “morte” está implícita neste tipo de atividades, mesmo que simbólica (Almada et al., 2008).

Os desportos de confrontação direta (ténis de campo, ténis de mesa, badminton) opõem dois contendores com um espaço bem delineado e uma alternância da ação, normalmente por entremeio de um objeto interposto (Almada et al., 2008).

Por último, os desportos de adaptação ao meio (orientação e *geocaching*) privilegiam o desenvolvimento da compreensão de um meio a que o desportista esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar as suas aptidões para evoluir nesse meio exigem uma compreensão e capacidade de leitura do contexto (Almada et al., 2008).

As atividades rítmicas expressivas não são enquadradas no modelo taxonómico de Almada et al. (2008), por isso consideramos as metodologias apresentadas por Batalha (2004). Dançar é criar um espaço virtual, elevando a dança a um sentido extraordinário, onde a partir de movimentos simples e

naturais de pode desenvolver uma atividade complexa com movimentos e formas, que também podem ser simples e naturais, mas de acordo com uma dinâmica de projeto orientado (Batalha, 2004). Tivemos portanto em atenção os critérios sugeridos por Batalha (2004) a desenvolver na dança, nomeadamente o espaço, o ritmo, a relação, a flexibilidade e a postura.

Importa referir que no final de cada período foi realizado um balanço e uma reflexão acerca dos objetivos alcançados, das dificuldades sentidas, das estratégias mais eficientes, da aprendizagem dos alunos e do nosso desempenho docente.

A elaboração de uma UD para cada turma pretendia olhar para o aluno como um todo, ou seja, de uma perspetiva holística. Pretendíamos definir as principais limitações de cada um e através das matérias, encaradas como um meio, diminuir essas dificuldades. Uma das vantagens em realizar uma UD foi a possibilidade de transferir entre as diferentes matérias e o aumento da motivação dos alunos com a experiência e variedade das mesmas. Por outro lado podemos referir a complexidade de construção deste instrumento, pois atuando da mesma forma perante um número mais elevado de turmas, poderia comprometer a nossa eficácia e cumprimento de prazos. A consolidação de competências mais específicas nos alunos também pode ser colocada em causa com a construção de apenas uma UD, perspetivando o desenvolvimento de competências de uma forma predominantemente transversal, isto é, a UD não recai sobre uma matéria específica, mas sim sobre as potencialidades e limitações dos alunos.

Temos consciência que por mais que tenhamos tentado seguir a ideologia que apresentamos, nem sempre fomos bem-sucedidos, e essencialmente numa fase inicial do processo estivemos sob um palco de dúvidas, incertezas e até mesmo de incoerências. Por outro lado, tal como defende Freire (2003), quando o medo faz com que a nossa resposta esteja aquém do desafio, enquanto professores devemos procurar lutar e esforçar-nos para tentar mudar essa situação, não permitindo que o medo do difícil nos impeça de, pelo menos, tentar.

De uma forma geral, o planeamento das UD levou algum tempo até estar concluído, sendo que o facto de termos duas turmas distintas e de termos de nos adaptar a um novo contexto, fez com que não conseguíssemos cumprir os prazos a que nos propuséssemos para esta parte do processo. Numa futura situação similar, procuraríamos adiantar esta tarefa, até para facilitar o processo de diretrizes dos nossos orientadores.

Ao nível da contextualização e estruturação das UD, valeu-nos o suporte adquirido ao longo da nossa formação, tornando-se mais fácil a parte do compreender o significado e a consistência de uma UD.

Em contrapartida, um aspeto que nos tomou mais tempo foi a revisão de algumas matérias que seriam lecionadas, assim como outras que tivemos que estudar e passar a dominar. Um professor de excelência procura ser conhecedor da matéria que aborda e deve constantemente estudar e investigar. Freire (2003) afirma que saber e crescer têm tudo a ver, remetendo-nos para a nossa capacidade de aprender, pesquisar e resolver problemas como a falta de conhecimento em determinadas matérias.

### **2.1.1.3. Planos de Aula**

Resende (2012) afirma que os planos de aula devem ter uma articulação eficaz entre si e devem ser ajustados ao nível de desenvolvimento previsto, às necessidades dos alunos, às instalações e material desportivo e permitir o controlo e avaliação dos alunos. A formulação dos planos de aula trata-se do momento mais específico de todo o PA e é o ponto-chave entre o que se planeia e a componente prática. Batalha (2004) articula que o plano de aula surge como um ponto de equilíbrio entre a planificação e a realidade da aula, realçando que deve ser visto como um meio para o professor estagiário refletir e adequar conteúdos conforme os objetivos delineados e as características dos alunos.

Os planos de aula devem ser: (i) indicados por um tema principal de desenvolvimento; (ii) precisos nos objetivos, nos conteúdos, no método de ensino escolhido, na organização dos educandos e na avaliação; (iii) uma unidade – o ensino deve ter uma relação comum; (iv) processos com continuidade, isto é, sem fracionar o ensino e (v) flexíveis, possibilitando as alterações não previstas (Aranha, 2004).

Uma vez que não havia nenhum documento tipificado pelo Grupo de EF da escola, o NE recorreu à consulta de alguns relatórios de estágio de anos anteriores (Andrade, 2013; Martins, 2014; Neves, 2013) e aos argumentos apresentados por alguns autores, nomeadamente Batalha (2004) e Resende (2012) e os nossos planos de aula foram estruturados com um cabeçalho que incluía o nome do professor, a turma, o local e a hora das aulas, contemplando ainda o material que seria utilizado, seguindo-se o objetivo geral e a(s) matéria(s) que iríamos abordar na aula em questão.

Cada exercício apresentado no plano de aula era contemplado com a descrição do mesmo, os objetivos específicos, as estratégias de operacionalização, as variantes, um esquema gráfico e a duração do exercício. Na descrição do exercício apresentamos uma breve explicação sobre a tarefa que os alunos tinham que executar, incluindo a disposição dos alunos e o número de elementos que realizam o exercício.

Os objetivos específicos das tarefas definimos como a “meta” que se pretende alcançar a curto prazo e as estratégias de operacionalização englobam a disposição da turma, a formação de grupos, a

disposição do material da aula, as tarefas para alunos com limitações motoras e qualquer estratégia que o professor adote numa determinada aula para um exercício em particular.

Através das variantes do exercício procuramos dar resposta às características individuais de cada aluno, havendo a possibilidade de os alunos realizarem o mesmo exercício de diferentes formas. As variantes procuram dar resposta à diferenciação pedagógica que o professor tanto procura aplicar.

O esquema gráfico apresentado para cada exercício surge como um suporte ao professor para a própria orientação das aulas, assim como a estimativa do tempo despendido da aula para cada tarefa, que inclui o tempo de exercício, os tempos de transição e de explicação.

O facto de estruturarmos os planos de aula vai ao encontro daquilo que se define como parte de um professor de excelência, pois a planificação das aulas de EF promove uma maior frequência de comportamentos associados ao ensino ativo em professores principiantes, a menos comportamentos fora da tarefa, menos tempo de espera e mais tempo de instrução (H. Antunes, comunicação pessoal, 2016).

Ao longo do ano a elaboração dos planos de aula (consultar exemplar no Anexo F) foi alvo de algumas alterações e reajustamentos pois conforme o desenrolar do processo compreendemos quais os parâmetros essenciais a ter em consideração e qual seria a forma mais rentável de funcionamento para o NE e sobretudo para uma melhor dinâmica e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Para além de considerarmos que o plano de aula deve ser um documento com cariz pessoal e auxiliar da nossa intervenção nas aulas, deve também ser um meio para um acompanhamento e intervenção dos orientadores.

Começamos por utilizar o plano de aula como suporte para a nossa intervenção nas aulas, no entanto, ao longo do tempo fomos deixando de estar tão “presos” ao documento, o que por outro lado também exigia que conhecêssemos muito bem o plano de aula que tínhamos elaborado. Nem sempre foi fácil depositar o tempo que gostaríamos para a elaboração dos planos de aula.

Após o término de cada aula, surgia sempre um espaço de reflexão, que inicialmente era feita de forma mais extensa, recaindo sobre bastantes critérios, no entanto com o desenvolvimento da PL acabamos por cingir a nossa reflexão aos aspetos mais cruciais da aula. É importante realçar que o espaço que se criou no final de cada aula, permitindo a análise, troca de ideias, debate, desabafos e orientações foi totalmente compensador e essencial na nossa evolução enquanto professores estagiários.

### 2.1.2. Prescrição: Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica teve início com uma dualidade única entre o estatuto de aluna e professora, ocorrendo na medida em que assumir um novo papel, até aqui praticamente resumido ao de estudante, acarretou um conjunto de novas tarefas, funções e responsabilidades, associadas a alguma ansiedade dado o carácter novo, simultâneo e exigente de cada uma delas. A nossa intervenção pedagógica implicou uma procura contínua de um clima positivo de aprendizagem, a criação e implementação de regras e rotinas, na procura de uma melhor organização e gestão de aula, o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, a importância da instrução mais adequada na aprendizagem dos alunos, a implementação de diferentes modelos educacionais e a pertinência do *feedback* atribuído.

De acordo com Siedentop (1998, citado por Oliveira, 2014):

*“um professor eficaz conduz os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à APZ. Se um professor não se preocupa nem tem por objetivo a APZ dos seus alunos, o seu papel circunscreve-se ao de um animador ou dinamizador de atividades desportivas convenientemente remunerado e, com sorte, consegue que os alunos se divirtam sem colocar em causa a sua integridade física.”*

Seguindo esta linha de pensamento, enquanto professores estagiários devemos ter consciência que dar aulas e ter alunos à nossa responsabilidade implica uma série de cuidados sobre diversos critérios. Piéron (1996) enuncia quatro aspetos essenciais a considerar para que um professor consiga alcançar os objetivos a que se propõe, nomeadamente (i) o tempo que o aluno passa em atividade motora, (ii) as reações dos professores às prestações dos alunos, (iii) o ambiente no qual participam na atividade e (iv) a organização da mesma.

O objeto da investigação sobre a eficácia pedagógica deve ser o estudo da relação entre os professores e os alunos com o objetivo de identificar as condições que favoreçam o sucesso da aprendizagem, numa interação adequada e coerente dos aspetos apresentados anteriormente.

Numa perspetiva similar, durante a nossa formação académica, em unidades curriculares como Pedagogia do Desporto ou Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar foi-nos transmitido que deveríamos ter em conta critérios como a instrução (estilos de ensino), o clima, a disciplina e a gestão para que considerássemos a nossa intervenção nas aulas eficaz. Portanto, é sobre os tópicos enunciados que irá recair a nossa perceção e reflexão do que foi feito ao longo da nossa PL.

O tempo de empenhamento motor trata-se do tempo efetivamente passado em atividade motora pelo aluno durante a aula de EF, que poderá ser qualificado através das noções de especificidade e de sucesso na prática (Piéron, 1996). O tempo de empenhamento motor está, portanto, ligado ao tipo de instrução utilizada pelo professor e ao modo como são apresentadas as tarefas aos alunos. É preciso equacionar as interferências de outros grupos no mesmo espaço, o que muitas vezes, sobretudo em espaço exterior é difícil de controlar pelo professor. A escola em que estagiamos era facilmente alvo de ocorrência de alguns comportamentos desvio e determinadas vezes, durante o período de aulas, o espaço em volta era ocupado por outros alunos que poderiam destabilizar o funcionamento da própria aula. Solicitávamos aos nossos alunos que continuassem focados na tarefa e que não destabilizassem, pedindo também aos alunos externos à turma que se retirassem, evitando criar confronto direto com os mesmos.

No pavilhão não era permitida a presença de alunos nas bancadas em horários de aulas, o que facilitava a concentração dos alunos e, em caso de haverem várias aulas em simultâneo, os espaços eram divididos por uma cortina, garantindo um maior enfoque dos alunos nas instruções do professor. Alguns colegas utilizavam música nas aulas, o que por vezes dificultava o diálogo entre professor e alunos, mas tivemos que nos adaptar, até porque nós também utilizamos a aparelhagem em algumas aulas, dificultando também o trabalho aos colegas.

A disposição dos alunos foi um fator a ter em consideração no momento de explicação dos exercícios propostos, e procuramos captar a atenção dos mesmos, expondo de forma precisa (específica), clara (adequada ao público-alvo) e concisa (curta). Procuramos igualmente manter a totalidade dos alunos enquadrados no campo visual do professor e considerarmos algumas interferências climatéricas, como a orientação do sol face ao nosso posicionamento, que poderia colocar em causa o processo de comunicação, sendo que o professor tinha também que equacionar estes fatores, que nem sempre nos conseguíamos lembrar de fazer.

À medida que fomos ganhando experiência neste sentido, fomos percebendo qual a melhor forma de atuar e comunicar com cada turma, procurando rentabilizar o tempo de instrução. Inicialmente a instrução era demasiado extensa, com muita informação, que, curiosamente, algumas vezes os alunos ao longo da aula iam descobrindo por si. Obviamente que tivemos que adequar a nossa instrução a cada turma, a turma do 10º4, de uma forma geral, levava mais tempo na compreensão das tarefas e na própria organização das atividades, o que também procuramos minimizar ao longo do ano, fazendo ver aos alunos que maior tempo em organização corresponde a menor tempo em atividade, o que resultou com esta turma visto serem alunos motivados para a EF.

Por outro lado importa salientar uma problemática que foi uma constante durante o ano e que realmente consideramos que não foi, de todo, bem sucedida, referimo-nos às faltas de atraso constantes, na nossa opinião favorecidas pelo horário das aulas de EF serem às oito horas e dez minutos da manhã. Desde o início do ano letivo que os alunos chegavam atrasados, não todos, mas quase sempre os mesmos, à exceção daqueles que foram melhorando este comportamento. Para colmatar este aspeto tentamos arranjar algumas estratégias, nomeadamente iniciar as aulas com atividades lúdicas, nas aulas de ginástica responsabilizamos os alunos pela montagem do material, obrigando-os a chegar mais cedo, constantemente relembávamos o regulamento da escola e que o comportamento deles contava para avaliação, no entanto, nenhuma estratégia se revelou totalmente eficaz como pretendíamos. Alguns alunos melhoraram este aspeto, mas infelizmente não atingimos os resultados que desejávamos.

Inevitavelmente que o tempo de empenhamento motor dos alunos está também relacionado com a motivação dos mesmos. Nem todos os alunos apresentavam o mesmo nível de predisposição para a prática, mas não tivemos grandes dificuldades em mantê-los em empenhamento motor durante os exercícios propostos. Pequenas chamadas de atenção e atribuição de reforços positivos revelaram-se suficientes para os alunos da turma do 10<sup>o</sup>4 se focarem e empenharem nas tarefas. Mais uma vez, com a turma do 12<sup>o</sup>2 não foi tão fácil aumentar os níveis motivacionais, mas não foi impossível, e quanto a este aspeto, podemos dizer que ficamos satisfeitos com o trabalho conseguido. Passamos a citar alguns alunos: “Achei as aulas muito mais motivadoras devido ao facto de fazermos sempre algo diferente (...)”, “(...) acho que isso fez com que cativasse a nossa atenção e vontade de ir às aulas de educação física”, “(...) alguém que nos soube motivar semanalmente”.

Para nós é, sem dúvida, a melhor retribuição que podíamos ter, e transformar a motivação destes alunos foi sem dúvida um ponto crucial para que o tempo de empenhamento motor dos mesmos aumentasse. Piéron (1996) apresenta ainda alguns indicadores que o professor deve ter em atenção, de forma a compreender se o empenhamento motor é ou não crucial para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nomeadamente as particularidades de cada aluno, os níveis de proficiência, a proporção de alunos no trabalho por estações, as intervenções do professor sobre o aluno regularmente inativo ou com maiores dificuldades e a postura do professor quando o aluno não tem sucesso na tarefa, especificamente a sua capacidade de adaptação e adequação dos exercícios às características dos alunos.

Em conjugação com os indicadores apresentados anteriormente, estes últimos aspetos também foram tidos em consideração pelos professores estagiários, procurando rentabilizá-los no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e no aperfeiçoamento da nossa intervenção pedagógica.

De forma a potencializarmos o tempo de empenhamento motor dos alunos utilizamos algumas estratégias como o trabalho por estações ou em circuito, evitando tempos de espera em filas, situações de jogo reduzido, possibilitando uma maior participação na tarefa de todos os alunos intervenientes e situações de jogo condicionando, definindo regras para a envolvimento dos alunos menos motivados ou até mesmo excluídos pelos colegas.

O segundo tópico apresentado por Piéron (1996), efetivamente o *feedback*, é considerado pelo mesmo autor uma noção chave no processo de aprendizagem dos alunos. Para Batalha (2004), os *feedbacks* surgem como um contributo determinante para os alunos sentirem que cada esforço de aprendizagem pode tronar-se num momento relevante no seu processo de formação.

Ao longo do nosso percurso académico e da pouca experiência que tivemos, verificamos muitas vezes que os *feedbacks* eram atribuídos com muita frequência, mas com pouco conteúdo e especificidade. É preciso equacionar a importância quantitativa e qualitativa do *feedback* fornecido, até porque o carácter correto do *feedback* distingue os professores mais e menos eficazes (Piéron, 1996). Podendo o *feedback* ser de carácter intrínseco ou extrínseco, vamos nos debruçar fundamentalmente sobre o segundo, que é aquele fornecido por uma fonte exterior, normalmente pelo professor ou por um outro aluno no caso do ensino recíproco.

Uma das dificuldades sentidas inicialmente na atribuição de reforço foi conseguir atribuí-los no momento mais acertado, pois observávamos várias situações em simultâneo e era difícil seleccionar sobre a qual deveríamos intervir. Muitas vezes, questionávamo-nos se deveríamos intervir logo para corrigir ou deixar o aluno experienciar diferentes situações para depois ele perceber a forma mais rentável de realizar o exercício.

Estas incertezas remetem-nos para uma série de decisões que temos de tomar, nomeadamente (i) a observação da prestação e identificação dos erros dos alunos; (ii) a decisão de reagir ou não; (iii) determinar a natureza e a causa do erro; (iv) intervir e (v) seguir o seu *feedback* (Piéron, 1996, p. 50).

Importa ainda salientar algumas questões sobre o *feedback*, nomeadamente: o tipo de *feedback* fornecido, a qualidade da informação específica, efetivamente a tal falta de conteúdo e especificidade referidas anteriormente, a resposta/reacção do aluno e os comportamentos do professor e do aluno após o *feedback* (J. Simões, comunicação pessoal, 2014).

Para além das dificuldades em conseguirmos dar resposta às múltiplas ações que ocorrem numa aula e de escolhermos o tempo apropriado para intervir, numa fase inicial os *feedbacks* atribuídos aos alunos eram essencialmente coletivos. O professor assumia uma perspetiva mais macro, preocupando-se em visualizar toda a turma e garantir o controlo da aula do que propriamente em intervir individualmente e aplicar reforços singulares.

A frequência de *feedbacks* começou por ser excessiva e assumimos que muitas vezes não era necessário intervir, mas numa forma de marcar presença e de lembrar aos alunos que o professor estava presente e a controlar a aula, fazíamos-nos ouvir. Posto isto, e numa perspetiva de evolução, os orientadores solicitaram-nos que recorrêssemos a *feedbacks* mais pertinentes e com maior qualidade. Face a este desafio foi necessário desenvolver algumas componentes, nomeadamente o conhecimento aprofundado das matérias abordadas e o conhecimento aprofundado dos alunos, de forma a compreender qual o tipo de *feedback* mais conveniente para potenciar a aprendizagem de cada um e adquirir uma resposta positiva por parte dos mesmos.

Claramente que os reforços atribuídos devem estar relacionados com as particularidades de cada aluno, o que exige do professor alguma sensibilidade. No decorrer da nossa PL, parece-nos que este foi, sem dúvida um fator determinante na seleção do tipo de *feedback* que deveríamos atribuir, embora algumas vezes a escolha tenha sido tomada em prol da segurança e do clima da aula.

Batalha (2004) defende que as críticas do professor devem resultar na disponibilidade e benefício do aluno em desenvolver a sua aprendizagem, e foi quase com este intuito que surgiram os *feedbacks* desaprovativos perante as turmas. Desviá-los de comportamentos inadequados e a garantia da segurança nas aulas, sobretudo com a turma do 10º4, provavelmente por serem mais novos, foi um ponto assente durante todo o ano letivo, mas sobretudo no início das aulas, daí que os *feedbacks* iniciais tenham sido mais direcionados para uma perspetiva descritiva e prescritiva.

Mais do que facultar um *feedback* positivo ou negativo, tentamos explicar ao aluno quais os aspetos que precisava mudar ou melhorar, o que se tornou num grande desafio e nos remeteu para a dificuldade sentida em conseguir dar resposta à simultaneidade de comportamentos no mesmo espaço de tempo. Para dar resposta a essa limitação procurávamos, consoante o contexto, dar atenção aos alunos com maiores dificuldades ou até utilizar o ensino recíproco, em que os alunos mais proficientes poderiam ajudar os colegas com maiores dificuldades (Mosston, 1984, citado por J. Simões, comunicação pessoal, 2013).

Com o desenrolar das aulas e da nossa intervenção pedagógica, os reforços interrogativos começaram a surgir com maior frequência, servindo como avaliação dos próprios alunos. Por mais que quiséssemos debruçar-nos sobre um estilo de ensino de descoberta guiada, utilizando *feedbacks* interrogativos, nem sempre foi possível, mas a evolução da frequência e do tipo de *feedbacks* que atribuíamos estava inteiramente relacionado com as características dos alunos, com as características do contexto e dos objetivos definidos, perspetivando um ambiente motivador e reflexivo com o aluno no centro do processo. Procuramos assim potenciar no aluno a compreensão e reflexão do fenómeno do que propriamente a reprodução de comportamentos.

A colocação e o posicionamento do professor também pode ter influência no momento de atribuição de *feedback* aos alunos, pois quando este é dirigido a um aluno específico, podemos correr o risco de perder o resto da turma do nosso campo de visão, colocando em causa o controlo da turma. Ao longo da PL tentamos retificar este comportamento, “jogando” com a organização da própria aula (colocação dos alunos e formação de grupos para evitar comportamentos desvio) e com a nossa colocação face a essas características.

Desde o início do ano letivo, acreditamos que um clima de aula positivo seria fundamental para conseguirmos atingir os objetivos a que nos propusemos para as turmas atribuídas. O ensino das atividades desportivas comporta vários objetivos como o desenvolvimento de um desejo de prosseguir uma prática desportiva em contexto extracurricular, Piéron (1996) acredita que uma atitude positiva perante as atividades desportivas não se desenvolve sem que essa prática decorra num ambiente favorável, com um clima de suporte e encorajamento por parte do professor.

Fazendeiro (2010) defende que “a motivação e a afetividade têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois além de contribuírem para o bem-estar psíquico de educadores e educandos, propiciam um clima favorável para a relação de aprendizagem.”

Seguindo esta perspetiva, desde cedo tentamos criar uma relação entre professores e alunos capaz de potenciar o seu processo de ensino-aprendizagem. Fizemos questão de saber os nomes dos alunos desde cedo, por acreditarmos que a interação com os mesmos se tornaria mais fácil, assim como a definição de regras e rotinas a partir da primeira aula.

A dimensão do clima de aula engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com a interação professor-aluno e o ambiente em que estes estão inseridos, com o facto de as interações estabelecidas estarem de acordo com os conteúdos da aula e com o professor ter a capacidade de dominar muito bem a sua inteligência emocional (H. Antunes, comunicação pessoal, 2016).

Numa fase inicial com a turma do 12º2, optámos por apresentar-nos com uma postura mais rígida, pelo facto de haver pouca diferença de idade cronológica e termos receio de que os alunos não nos respeitassem enquanto professores estagiários. Com o decorrer do ano letivo fomos conhecendo os alunos e o comportamento da turma e seleccionamos os momentos certos para interagir com eles, quebrando algumas barreiras entre professor e aluno, que contribuíram certamente para o clima favorável que se verificou nas aulas.

*“É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.”*  
(Freire, 2003, p. 88)

Compreendemos ao longo deste processo que a interação com os alunos carece de uma relação de simbiose e que o professor deve ter a capacidade de ouvi-los, diferenciá-los e sobretudo de compreendê-los. Não se trata, certamente, de lhes dar liberdade total e deixá-los tomar as rédeas, mas sim de haver uma partilha equilibrada e consciente entre o professor e o aluno, sem que cada um deixe de assumir o seu papel.

Ainda em relação à turma do 12º2, acreditamos que a interação que fomos criando com os alunos foi fundamental para aumentar o nível motivacional dos mesmos, uma vez que muitos deles apresentavam uma baixa autoestima e começaram o ano sem motivação para as aulas de EF.

Com a turma do 10º4 o processo inicial foi semelhante, no entanto detetamos rapidamente que poderíamos ter alguns problemas de comportamentos desviantes nas aulas com alguns alunos e a nossa atuação para colmatar esse problema foi repensada, adotando uma postura mais autoritária.

Algumas vezes foi difícil conseguir manter o controlo dos alunos em questão e acreditamos que o facto de termos pouca diferença de idade e sermos do género feminino, poderá criar nesses alunos alguma confiança para questionar a nossa autoridade. Procuramos dar resposta a esta situação com algumas chamadas de atenção e advertências, assim como procuramos dividir os alunos em questão por diferentes grupos de trabalho durante as aulas.

A questão da disciplina e da atuação do professor face à ocorrência de comportamentos desviantes na aula pode emergir dois tipos de resposta: repreender ou punir, tendo este que equacionar alguns cuidados como atuar no momento certo, atuar com justiça (o castigo é proporcional à gravidade da falha), ser congruente (para a mesma infração aplicar o mesmo castigo), atuar com firmeza (depois

de punir não recuar) e punir unicamente quando se justificar (H. Antunes, comunicação pessoal, 2016).

No caso particular da turma do 10º4, podemos dizer que a Ação de Extensão Curricular (apresentada no Capítulo V) desenvolvida com esta turma permitiu fortalecer a relação e interação entre professores e alunos, depositando responsabilidade e confiança nos mesmos, dando-lhes o papel de gestores e desempenhando um papel ativo na conceção da atividade.

Indiscutivelmente que também crescemos e evoluímos com os alunos e foi neste processo de interação que compreendemos muitas realidades e conseguimos ter a perceção do que é ser professor e das constantes imprevisibilidades com que nos deparamos, obrigando-nos a reagir e decidir de forma consciente, tendo sempre como pano de fundo o aluno no centro do processo. Ferreira e Moreira (2010) acreditam que “a interacção professor-aluno só é positiva quando a necessidade de ambos é atendida, quando há uma cumplicidade, quando os interlocutores são parceiros de um jogo; o jogo da linguagem, do diálogo, que é algo fundamental”.

Acreditamos que o clima de aula favorável que fomos desenvolvendo foi também produto da nossa capacidade em diversificar as tarefas e exercícios propostos nas aulas, bem como pela forma de organização e dinamização das mesmas, sustentando os alunos com elevados índices de envolvimento, empenho e motivação. Podemos referir alguns exemplos como a componente lúdica de algumas tarefas, pois a vivência do lúdico é fundamental em termos de participação cultural crítica e principalmente, criativa (Anjos, 2013). A própria competição surgiu para alguns alunos como um fator motivacional, pelo facto de terem um nível de proficiência mais elevado, no entanto procuramos que o carácter competitivo fosse visto como uma condição na qual o esforço do aluno estaria direcionado para o alcance de padrões ou objetivos pessoais e não como uma comparação particular ao desempenho dos outros (Ferreira, 2000). O trabalho colaborativo entre os alunos e o ensino recíproco foi também uma medida adotada, procurando evidenciar as potencialidades de uns alunos em determinadas matérias e de outros alunos noutras matérias.

O último tópico apresentado por Piéron (1996), designadamente a organização da aula, trata-se de um elemento chave na eficácia do ensino das atividades desportivas e é uma condição essencial que está, inevitavelmente, relacionada com todas as apresentadas anteriormente (planificação, tempo empenhamento motor, feedback e clima da aula), assim como com todo o tempo da aula e com a organização das tarefas.

O tempo é um mecanismo importante nas aulas, mas “É tão fácil perdê-lo!” (Piéron, 1996, p. 37). Numa fase inicial foi difícil operacionalizar tudo o que planeávamos para uma aula, sobretudo pela gestão do tempo da aula. Para esta limitação contribuíram diferentes fatores como por exemplo perdermos demasiado tempo num exercício que não estava previsto, ou por alguma imprevisibilidade da própria aula.

O facto de a aula não decorrer exatamente como planeávamos tornou-se numa questão natural e na maioria das vezes eramos nós, enquanto agentes reguladores da aula, que tomávamos decisões e agíamos com intencionalidade sobre essas alterações, perspetivando sempre a potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista a otimização da gestão das aulas de EF, em particular na gestão do tempo tivemos em consideração alguns indicadores: (i) aumentar o tempo disponível para a prática, em termos percentuais, mais de 60%; (ii) definir medidas de funcionamento da aula: rotinas e regras para parar, começar e circular; (iii) definir grupos de arrumação do material; (iv) diminuir o tempo de transição, evitando percorrer grandes distâncias ou cruzamentos de grupos; (v) dispor e planear a disposição dos materiais atempadamente, rentabilizando os intervalos; (vi) evitar filas longas e tempos de espera exagerados, potencializando o tempo de empenhamento motor; (vii) controlar ativamente a atividade dos alunos e (viii) controlar de forma equilibrada, centrando a atenção nos alunos que têm maiores taxas de comportamentos desvio e nos alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem (H. Antunes, comunicação pessoal, 2016).

Estes aspetos foram considerados para ambas as turmas que lecionamos, estabelecendo algumas regras como os alunos ficarem responsáveis pela arrumação do material, os alunos colaborarem na montagem dos materiais necessários para a aula e nas pausas para hidratação os professores adiantavam a preparação dos exercícios seguintes.

A organização das tarefas nas aulas tinha como objetivo assegurar a participação do maior número possível de alunos em condições de segurança, considerando a organização/disposição dos materiais e a ordenação dos próprios alunos na execução das tarefas. Este fator dependia do objetivo da aula, podendo ser cumprido em filas, por estações ou em circuito, no entanto, independentemente do funcionamento da aula, o professor tinha sempre que manter a sua focalização na supervisão pedagógica e colocar-se estrategicamente, quer para controlar a aula, quer para conceder *feedbacks*.

Garantir uma maior percentagem de tempo em que os alunos estejam em empenhamento motor não significa necessariamente que se considere um “tempo de qualidade”, pois o aluno poderá estar

bastante tempo a executar uma tarefa que nada lhe trará de novo. Por outro lado, o aluno poderá perder algum tempo na resolução de um problema ou numa montagem de estratégia, que posteriormente será mais útil no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências.

Estratégias adotadas para potenciar a produção nos alunos foram essencialmente a aplicação de um estilo de ensino por descoberta guiada, em que o professor através de perguntas específicas conduz o aluno a descobrir as respostas pretendidas. Conforme Gozzi e Ruete (2006), o estilo de descoberta guiada representa as opções de ensino que promovem a descoberta de conceitos e a produção de um novo conhecimento, envolvendo o objetivo de promover a capacidade de raciocínio na elaboração de respostas, promover a consciência de que o aluno é capaz de descobrir uma solução para um determinado assunto e promover a autocondução na progressão de uma aprendizagem individual (J. Simões, comunicação pessoal, 2013). A atribuição de *feedbacks* interrogativos também foram uma medida aplicada para promover a aprendizagem e a compreensão do aluno nas tarefas realizadas.

#### **2.1.2.1. Modelos de Ensino**

Os modelos de ensino utilizados adequaram-se consoante a AD e o nível de aprendizagem dos alunos. Jacinto et al. (2001) expõem que os programas foram elaborados na perspetiva da sua aplicação não ser somente uma simples sequência de ações para cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco a abordagem de cada matéria.

Defendemos que cada professor deve elaborar um plano anual adequado a cada turma, baseando-se nos resultados da AD. Neste contexto e numa primeira fase, o esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e a intencionalidade do professor (Jacinto et al., 2001), sendo predominantes três modelos de referência: o Modelo por Blocos, o Modelo por Etapas e o Modelo Misto. Fazendo uma análise geral do que foi realizado durante a nossa intervenção pedagógica, e consultando alguns Relatórios de Estágio de anos anteriores (Andrade, 2013; Freitas, 2012; Freitas, 2012; Neves, 2013; Pinto, 2015), podemos afirmar que utilizamos um Modelo Misto.

Como referido anteriormente no presente relatório, procuramos lecionar as matérias seleccionadas ao longo de todo o ano, e o que pretendíamos era definir uma aprendizagem por etapas, no entanto por

questões de segurança e por limitações associadas ao RI da escola não realizamos o modelo por etapas em todas as matérias de ensino.

Portanto, tivemos matérias que tiveram incidência apenas num período (Ginástica de solo e de aparelhos) e matérias que foram abordadas ao longo de todo o ano, em todos os períodos (todas as outras), com maior ou menor regularidade. O que perspetivamos foi definir objetivos específicos para cada matéria que fossem um meio para conseguirmos atingir os objetivos gerais a que nos propusemos. Definimos objetivos por períodos (ou etapas) e no final de cada período foi efetuado um balanço entre o planeado, o alcançado e quais as ilações e consequentes adaptações a serem realizadas.

A partir de Gomes (2004, citando Mascarenhas & Carreiro da Costa, 1995), podemos organizar o ano em quatro etapas: (i) avaliação inicial (deve constituir a primeira etapa do ano em que o professor deve ficar com uma ideia clara sobre as maiores dificuldades dos alunos e em que bloco programático a turma está mais atrasada. Após esta avaliação inicial, o docente poderá selecionar os objetivos do ano e estabelecer prioridades para a fase seguinte), (ii) e (iii) etapas de desenvolvimento (consideram-se duas etapas de desenvolvimento, uma que vai até ao Carnaval e a outra que dura até ao meio do terceiro período. Nestas etapas o professor poderá rever e consolidar aprendizagens já efetuadas e as unidades deverão permitir que o professor avalie o grau de concretização dos objetivos, para poder propor novos desafios e, caso seja necessário, proceder à reorganização das atividades e da própria turma) e (iv) a etapa de conclusão do ano (o professor poderá fazer uma revisão dos objetivos realizados nas outras etapas do ano e/ou recuperar os alunos mais “atrasados” e orientar e aperfeiçoar as habilidades)

O que optamos por fazer vai um pouco ao encontro do pressuposto teórico apresentado anteriormente e o facto de os balanços serem feitos no momento de avaliação sumativa (AS) e coincidirem com os momentos de interrupção letiva pareceram-nos ser mais-valias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e permitiu também uma análise e reformulação mais refletida e cuidada pelo professor, preparando-nos de forma mais consciente para a etapa seguinte.

Temos consciência de que todos os modelos apresentam vantagens e desvantagens e que foram aplicados conforme uma perspetiva de potenciar a gestão do processo ensino-aprendizagem. Tanto se utilizou um Modelo por Etapas nas matérias de atletismo, ténis de campo, ténis de mesa, desportos coletivos (andebol, futebol, basquetebol e voleibol), atividades rítmicas expressivas, orientação, *geocaching* e ginástica acrobática, como no caso da ginástica de solo e ginástica de aparelhos optamos

por um Modelo por Blocos. Assim, podemos sintetizar que o nosso processo didático-pedagógico foi baseado num Modelo Misto.

### **2.1.2.2. Estilos de Ensino**

Os estilos de ensino constituem uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no desenvolvimento do aluno. O sucesso do ensino depende da congruência conseguida entre as intenções de aprendizagem (objectivos pedagógicos) e as ações dos alunos e do professor, portanto o que os alunos aprendem na aula depende do que fazem e do que faz e diz o professor (Mosston & Ashworth, 2008).

Os mesmos autores apresentam vários estilos de ensino, sendo estes: (i) comando, (ii) tarefa, (iii) recíproco, (iv) auto-avaliação, (v) inclusivo, (vi) descoberta guiada, (vii) descoberta convergente, (viii) produção divergente, (ix) programa individual, (x) iniciativa do aluno e (xi) auto-ensino.

Consoante o estilo de ensino que decidimos aplicar, proporcionará uma determinada postura por parte do professor e uma consequente resposta/reacção do aluno, que devemos ter a capacidade de gerir e adequar consoante as particularidades do aluno. No início do processo de formação, sentimos algumas dúvidas em relação à interpretação e concretização do ensino, no entanto fomos nos apercebendo que, tal como afirmam Gozzi e Ruete (2006) a escolha de um estilo de ensino não implica a exclusão dos demais. O professor pode utilizar mais de um estilo de ensino numa aula ou numa sequência de aulas.

Precisamos ter presente que os vários estilos de ensino enunciados são dispostos segundo um espectro, dividido por uma “barreira da descoberta”. Os estilos de ensino situados à esquerda da barreira (i-v) incluem as opções de ensino que promovem a reprodução do que já é conhecido, enquanto os estilos de ensino à direita da barreira da descoberta (vi-xi) englobam as opções que convidam à produção de um novo conhecimento.

Durante a nossa intervenção pedagógica, as opções dos estilos de ensino a adotar foram feitas de acordo com os objetivos da aula e a matéria que seria abordada, garantindo a segurança dos alunos. Naturalmente que essa escolha foi diferente para as duas turmas que lecionamos atendendo as características dos alunos e o nível de aprendizagem nas diversas matérias.

Deste modo apresentamos alguns exemplos concretos nas aulas de ARE, em que na mesma aula poderíamos utilizar quatro tipos de estilos de ensino, nomeadamente comando, tarefa, ensino recíproco e descoberta guiada. Houveram momentos em que o objetivo era transmitir alguns passos básicos e que os alunos os interiorizassem e reproduzissem (comando), momentos em que os alunos

com maiores dificuldades eram ajudados pelos alunos com maior nível de proficiência (recíproco), e até momentos em que os alunos tinham que criar sequências de passos e apresentar à turma, evidenciando-se um estilo de ensino por descoberta guiada.

No caso da Ginástica de solo e de aparelhos, que muitas vezes nos remete para um estilo de ensino apenas por comando dado o risco associado à matéria, tivemos oportunidade de adotar outros estilos de ensino na mesma aula. Assim, nas várias estações montadas, tínhamos distintos estilos de ensino, sendo que umas poderiam funcionar por estilo comando, enquanto noutras, os alunos tinham várias formas de executar os exercícios e tinham oportunidade de escolher em que grau de dificuldade executavam a tarefa e quando estariam prontos para passar ao nível seguinte, trabalhando assim num estilo de ensino inclusivo.

De uma forma geral, as primeiras aulas para ambas as turmas funcionaram um pouco por estilo comando, contudo, com o desvendar dos comportamentos e conhecimento dos alunos, procuramos adaptar-nos às situações, escolhendo o estilo de ensino que nos parecesse mais adequado a uma congruência entre: (i) o ensino (atividade do professor), (ii) a aprendizagem (atividade do aluno) e (iii) os objetivos (conteúdos e comportamentos). Importa ainda referir que dado o comportamento de alguns alunos da turma do 10º4, a predominância de um estilo de ensino por comando, efetivamente para esses alunos, fez-se notar algumas vezes ao longo do ano letivo. Por sua vez na turma do 12º2 essa situação não se verificou e conseguimos ao longo do ano evidenciar um equilíbrio entre a autonomia e a responsabilidade dos alunos, procurando dissipar a utilização de um estilo de ensino por comando.

### **2.1.2.3. Outras Medidas/Estratégias de Ensino aplicadas**

Reservamos este tópico da PL para falar e refletir sobre alguns exemplos concretos no que diz respeito a algumas estratégias de ensino operacionalizadas.

Iniciamos esta subsecção citando uma frase que nos remete para alguns momentos vividos ao longo do EP:

*“Se estamos convencidos que o que fazemos é o mais adequado e estamos satisfeitos... estamos conversados. Se não estamos, será que queremos sair da nossa zona de conforto? Sabemos fazê-lo? Achamos que não vale a pena, baixamos os braços, juntamo-nos à onda?”* (Lopes, Prudente, Vicente & Fernando, 2014, p. 55)

Durante todo o ano deparamo-nos com situações sobre as quais tivemos de escolher uma ou outra resposta. Enquanto professores inexperientes, temos consciência que se fosse possível voltarmos atrás, muito provavelmente em algumas situações seguiríamos outro caminho. No entanto, acreditamos que não tivemos medo de arriscar e temos consciência que as decisões foram tomadas de forma ponderada, refletida e fundamentada.

Procuramos sempre potencializar uma gestão eficaz do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a algumas medidas/estratégias que ainda não foram referenciadas neste relatório, mas que acreditamos terem sido fundamentais na nossa intervenção pedagógica e que passamos a expor de forma mais detalhada.

Começamos por fazer referência à constante preocupação em potenciar nas nossas aulas um ensino personalizado, ou seja, um ensino que considerasse as características particulares de cada aluno. Sabemos que cada um dará uma resposta diferente a determinado problema e que é função do professor planear as suas aulas consoante as potencialidades e dificuldades de todos os alunos e de conseguir dar resposta à diversidade de comportamentos que se verifica na mesma aula. Na estruturação dos nossos planos de aula, no critério referente às ‘variantes’, destacávamos os diferentes níveis de aprendizagem para a realização do exercício em questão, dando oportunidade de todos os alunos realizarem o exercício, independentemente do nível de aprendizagem.

Através de Jacinto et al. (2001) verificamos que o princípio da especificidade do plano de turma representa uma opção em que o professor deve selecionar e aplicar processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais. Através desta realidade, sabemos que apesar de definirmos objetivos para cada turma, nem todos os alunos conseguirão atingir as mesmas metas e o processo de cada um será diferente. As transformações que assumimos para um aluno não serão as mesmas que registaremos noutra, o que requer da parte do professor um trabalho de focalização e persistência, que não se revelou fácil, sendo alvo de algumas falhas.

Primeiramente, sem um conhecimento aprofundado dos alunos foi ainda mais difícil potenciar essa diferenciação e dominar verdadeiramente os limites de cada um, mas com o decorrer do ano letivo fomos compreendendo as suas características particulares e percecionando as suas ‘manhas’ tornando-se mais fácil definir até que ponto conseguiríamos “puxar” por eles. Foi igualmente fundamental, enquanto futuros profissionais de EF, definir previamente no plano de aula como poderíamos atuar com determinados alunos consoante o contexto, por exemplo, se definíamos um exercício que sabíamos que aluno teria uma participação mais passiva, já delineávamos uma estratégia que pudesse

incluí-lo de forma mais ativa na tarefa. O objetivo desta medida era aplicar um princípio de inclusão de todos os alunos nas aulas.

O caso da Ginástica de solo e de aparelhos foi aquele que mais nos marcou, no sentido em que muitos alunos desconheciam as suas capacidades e recusavam-se a realizar determinados exercícios, afirmando que nunca tinham feito antes e demonstrando bastante receio na sua execução. O que fizemos com esses alunos foi apresentar-lhes os exercícios por níveis de aprendizagem, atribuir reforços positivos e mostrar-lhes que afinal tinham uma perceção distorcida das suas capacidades.

A questão das aulas politemáticas surgiram fundamentalmente numa perspetiva de utilizarmos uma matéria para potenciar outra, pois acreditamos que através de uma matéria em que os alunos tenham maior nível de proficiência consigamos potenciar outra que exponham maiores dificuldades.

Quase todos os dias abordávamos mais do que uma matéria por aula, acreditando que os objetivos definidos podiam ser comuns a mais do que uma matéria. Por exemplo, na mesma aula poderíamos abordar diferentes desportos coletivos, da mesma forma que poderíamos abordar o atletismo e a ginástica em simultâneo, sendo que nem toda a turma tinha necessariamente que realizar as mesmas atividades.

Disponibilizamos mais tempo para abordar matérias em que os alunos apresentavam níveis mais baixos de aprendizagem, e menor tempo naquelas onde estavam mais à vontade, possibilitando, também, a recuperação dos alunos com piores níveis de desempenho. De uma forma geral, e respeitando a conceção atual da EF, procuramos, mais do que ensinar modalidades e especializar os alunos, contribuir para o seu desenvolvimento multilateral e eclético, não limitando o espaço da EF somente à prática de matérias nucleares.

Seguimos o conceito apresentado por Jacinto et al. (2001) em que os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências, escolares e extraescolares, que marquem a sua educação. Procuramos assim, oferecer um leque variado de experiências e vivências desportivas aos alunos, abordando algumas matérias alternativas, como a orientação, desportos de raquete no caso do 12º2 e ainda a introdução ao *geocaching*, capaz de desenvolver objetivos comuns à orientação e aos desportos de adaptação ao meio. Para além disso ainda apresentamos algumas situações pontuais à turma do 10º4 como o *kinball* e o *frisbee*, possibilitando o trabalho de competências e conteúdos como a interajuda, a cooperação e a dinâmica de grupo.

Com vista ao desenvolvimento do nível de autonomia e responsabilidade dos alunos atribuímos que estes ficavam responsáveis pelo processo de retorno à calma, nomeadamente os alongamentos no final da aula (o 12º desde o primeiro período, após a AD e o 10º a partir do segundo período), momento em que o professor conduzia também um espaço de debate e reflexão sobre a aula que realizaram.

A aptidão física, segundo Neto (2001) pode ser definida como a capacidade que cada indivíduo possui para realizar atividades físicas, que pode derivar de fatores genéticos, do atual estado de saúde, dos níveis de nutrição e, principalmente da prática regular de atividades físicas.

*“A natureza e o significado do nível de aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável”*  
(Jacinto et al., 2001).

O trabalho de condição física que realizamos com ambas as turmas vai ao encontro do que é apresentado anteriormente e, considerando os resultados da AD relativamente aos níveis de aptidão física dos alunos, consideramos que seria pertinente iniciar um trabalho específico.

Para a turma do 12º esse trabalho foi perspectivado numa vertente de mostrar aos alunos, com resultados práticos, a importância de uma prática regular e autónoma de atividade física e para a turma do 10º, para além desse mesmo objetivo, pretendíamos contribuir para que terminassem o ano na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – Bateria de Testes *Fitnessgram*).

Começamos o ano por realizar trabalho específico de condição física com as duas turmas no início das aulas, através de situações mais analíticas, no entanto em ambas as turmas os alunos mostraram alguma desmotivação, o que nos levou a realizar esse trabalho apenas uma vez por semana, sendo realizado na aula uma metodologia distinta com situações lúdicas centradas na estimulação das diversas componentes da aptidão física, em que os alunos demonstravam mais empenho e motivação em realizar.

Compreendemos que “As preocupações metodológicas ao nível do desenvolvimento das Capacidades Motoras deverão seguir os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas, a inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um” (Jacinto et al., 2001, p. 28). As capacidades motoras podem ser desenvolvidas através das outras matérias e, apesar de ser um trabalho mais específico, podemos arranjar estratégias e exercícios diferentes para que os alunos o façam com maior motivação. Definir objetivos individuais fazia com

que os alunos quisessem ultrapassar os seus limites e, de forma progressiva, aumentávamos a frequência e intensidade dos exercícios propostos.

Em quase todas as aulas optamos por trabalho em grupos, acreditando que a formação de grupos é “um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (...) devem ser considerados processos convenientes (...) como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (Jacinto et al., 2001, p.30).

Consoante os objetivos da aula e do próprio exercício, os grupos eram formados no planeamento das aulas, considerado como uma ‘estratégia de operacionalização’ da mesma. Na turma do 10º4 a formação de grupos subentendia quase sempre a garantia de que não fossem registados comportamentos desviantes, à exceção de quando se pretendia formar grupos por níveis homogêneos de proficiência.

No caso do 12º2, não se verificando situações de comportamentos desviantes, poderíamos definir grupos de trabalho por nível de proficiência, grupos heterogêneos com o objetivo de que os alunos mais proficientes ajudassem os colegas com maiores dificuldades e grupos definidos pelos próprios alunos. Procurávamos diversificar a montagem dos grupos, dada a “(...) importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens” (Jacinto et al., 2001, p.30).

Por último pretendemos destacar a coerência e entreajuda relativamente ao funcionamento da lecionação das aulas à turma do 10º4. Por ser uma turma partilhada, ficou ao critério das professoras estagiárias como coordenaríamos a nossa intervenção pedagógica, e decidimos, em concordância com os orientadores, que cada uma ficaria responsável por lecionar uma aula por semana, procurando que uma assistisse sempre às aulas da outra. Acreditamos que foi através dessa medida que se registou uma grande coerência entre as aulas abordadas, quer a nível de objetivos definidos quer a nível de metodologias pedagógicas aplicadas.

Foi notória a relação criada com a turma, por parte de ambas as professoras, pelo que não se registaram problemáticas na turma face à troca de professores, sendo inequivocamente esta situação enriquecedora, pois permitiu um constante debate de metodologias, coordenação de trabalho, reflexão conjunta que em muito auxiliou no desenvolvimento de competências essenciais como futuras profissionais de EF.

### **2.1.3. Controle: Avaliação**

“É, hoje, clara para todos os professores a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Araújo, 2007). Entende-se que o processo de avaliar, não se resume ao final de uma matéria e atribuição de uma nota classificativa, a avaliação deve ser constituinte de um processo estratégico de ensino e encarada desde início, como um suporte das decisões curriculares, devendo ser adotada como orientadora (Avaliação Diagnóstica), reguladora (Avaliação Formativa) e certificadora (Avaliação Sumativa) das aprendizagens dos alunos (Araújo, 2002).

A avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um desempenho mais correto. É um regulador por excelência de todo o processo de ensino-aprendizagem e “ (...) permite identificar problemas e resolvê-los de acordo com as necessidades e o contexto envolventes, facilita a tomada de decisões, permitindo implementar as opções mais adequadas, permite ajustar todas as atividades no sentido de se caminhar para a eficácia pedagógica e, preferencialmente, para o sucesso escolar” (Aranha, 2004).

Segundo Fernandes (2005) é possível distinguir-se quatro gerações de avaliação, nomeadamente a geração da avaliação como medida, da avaliação como descrição, da avaliação como juízo de valor e da avaliação como negociação e construção. Apesar da evolução que é referenciada por alguns autores a nível da avaliação dos alunos, parece-nos que, segundo um estudo realizado por Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013) sobre as opções de alunos relativamente à forma como preferem ser avaliados ao nível dos testes escritos, foram questionados 147 alunos universitários (1º e 3ºano) sobre quatro possibilidades (sem consulta; com consulta; com 50% de consulta; levar para casa e entregar no dia seguinte). Verificou-se que os alunos optaram, de forma significativa, pelo teste sem consulta e que o ano letivo e o ano de escolaridade não influenciaram significativamente essa escolha. As justificações dadas foram essencialmente: “não estamos habituados a fazer de outra forma”, “o teste sem consulta é que verdadeiramente avalia o que cada um sabe”, “dá menos trabalho, é só estudar”, “os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta” (Lopes et al, 2013).

Estes resultados remetem-nos para a perceção que os alunos têm sobre a sua própria avaliação, julgando que devem ser classificados através dos resultados que obtêm num determinado momento, que foi o que se verificou nos comportamentos e reações dos alunos quanto às autoavaliações que efetuaram e às discussões das notas que eram atribuídas no final de cada período.

Procuramos ao longo do ano letivo realizar uma avaliação contínua e diária, registrando as evoluções das aprendizagens dos alunos, essencialmente em três domínios: sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo. A partir de Jacinto et al. (2001) afirmamos que no que se refere à especificidade da disciplina de EF, a avaliação deve decorrer dos objectivos de cada ciclo e de cada ano, sendo que os critérios de avaliação estabelecidos pelo Grupo de EF e pelo professor permitirão determinar concretamente o grau de sucesso dos alunos.

Desde o início do ano letivo apresentamos aos alunos os critérios em que seriam avaliados, assim como o seu peso na classificação final. No Quadro 1 é possível consultar os parâmetros e respetiva ponderação definidos pelo grupo de EF da EBSGZ para as turmas do 12º2 e 10º4.

**Quadro 1 - Parâmetros e respetiva ponderação definidos pelo grupo de EF da EBSGZ para as turmas 12º2 e 10º4**

	Domínio	Ponderação (%)	Critérios		Domínio	Ponderação (%)	Critérios
12º2	Psicomotor	65%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho motor</li> <li>• Conhecimento das Regras</li> </ul>	10º4	Psicomotor	60%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho motor</li> <li>• Regras</li> </ul>
	Cognitivo	25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos/testes</li> </ul>		Cognitivo	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos/testes</li> </ul>
	Sócio-afetivo	10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Civismo (5%)</li> <li>• Responsabilidade (2,5%)</li> <li>• Empenho (2,5%)</li> </ul>		Sócio-afetivo	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Civismo (10%)</li> <li>• Responsabilidade (5%)</li> <li>• Empenho (5%)</li> </ul>

Perante o que nos foi apresentado pelo Grupo disciplinar de EF da escola, e contrapondo com o que defende Bratfische (2003), ou seja, que não deve existir separação entre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora e que no decorrer da aprendizagem as áreas devem fundir-se pois estão direta ou indiretamente ligadas, levantando algumas dúvidas. A avaliação dos alunos foi provavelmente um dos processos mais complexos no decorrer da nossa intervenção pedagógica, e revelando-se uma ação de difícil operacionalização dadas as incertezas que advieram da mesma e da necessidade de ter que avaliar pessoas diferentes, com distintos níveis de aprendizagem.

Tal como defende Hoffmann (1998) há contradições entre o discurso e a prática, propiciando uma dicotomia entre a educação e a avaliação. Estes dois eventos não podem ser vistos como distintos, na realidade devem caminhar juntos e com um único propósito: o de investigar e refletir sobre a ação pedagógica. No entanto, conseguir pôr em prática aquilo que acreditamos, efetivamente que o aluno deve ser avaliado como um todo e depois nos seguirmos por um conjunto de parâmetros que

“dividem” os alunos em três domínios, não nos pareceu ser o rumo mais coerente, no entanto assumimos algumas limitações neste domínio e será, sem dúvida, uma questão que carece de maior debate entre os docentes de EF.

Como forma de tentar colmatar esse facto, não procuramos avaliar os alunos apenas em forma de medida, não pelo aluno que faz mais cestos ou por aquele que salta uma maior distância, não descurando que os registos quantitativos poderão ser significativas para a aprendizagem, mas o mais importante foi procurar que o processo evolutivo de avaliação deixasse de ser seletivo e passasse a ser orientador, visando cooperar com o aluno, e não discriminá-lo. Da nossa perspectiva, uma apreciação qualitativa, referindo a evolução dos alunos e lhes transmitindo a verdadeira importância da EF na sua vida, poderia ser um caminho a seguir.

“(…) não há classificações sem avaliação. Mas a recíproca não é verdadeira: pode (e deve, em muitas circunstâncias) haver avaliação sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir.” (Ribeiro, 1997, p. 77). Um sistema de avaliação não depende de um sistema de classificação, pois mais importante do que posicionar um aluno numa escala de valores é explicitar, qualitativamente, as causas dessa posição.

Seguindo os critérios definidos pela escola, procuramos, apesar das dificuldades, ser o mais coerentes possível, que a avaliação fosse interativa, baseada em objetivos, que não fosse um instrumento para “uso” do professor, que não fosse um agente de punição e procuramos valorizar o aluno em todas as suas potencialidades (Bratfische, 2003).

Com a avaliação dos alunos pretendemos acompanhar o seu progresso, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as soluções mais adequadas (Ribeiro, 1997). A avaliação foi constante e processual, podendo ser dividida em três momentos distintos: AD, AF e AS.

### **2.1.3.1. Avaliação Diagnóstica**

A AD deve ser encarada como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no processo de aprendizagem (Santos, Macedo, Matos, Mello & Schneider, 2014). Importa referir que apresentamos anexado ao documento a grelha utilizada para a AD dos desportos coletivos, mas que a AD foi realizada para as matérias abordadas, utilizando como suporte alguns autores de referência e adaptações face uma revisão de relatórios de anos anteriores (consultar Anexo B).

*“O objecto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano lectivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior”* (Jacinto et al., 2001, p. 31).

A AD tem o propósito de verificar a presença ou a ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, assim como visa detetar dificuldades específicas na aquisição de novas competências, procurando sempre identificar as causas para essas lacunas (Souza, Bernini, Brandão & Souza, 2011).

As metodologias utilizadas na realização da AD trouxeram como vantagens a aquisição de informações detalhadas e diversificadas centradas nas necessidades dos alunos, mas por outro lado requereu a aplicação de um elevado leque de instrumentos, prolongando o tempo de processamento e interpretação dos dados recolhidos. A mesma situação para um professor com seis ou sete turmas poderia ser vista com um entrave, tendo este que recorrer a uma metodologia menos específica.

Segundo o PNEF:

*“No protocolo de avaliação inicial, as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados deverão considerar os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos.”* (Jacinto et al., 2001, p. 25).

Posto isto, as primeiras aulas do primeiro período foram planeadas com o objetivo de avaliar o nível dos alunos nas diferentes matérias a serem abordadas ao longo do ano letivo, procurando detetar as principais dificuldades dos alunos e enquadrá-los nos níveis mais ajustados, bem como explorar a possibilidade de transfer entre comportamentos transversais em diferentes matérias. Só assim se conseguiu definir um ponto de partida que, posteriormente, foi ao encontro dos objetivos delineados pelo NE.

Os critérios de avaliação estabelecidos pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar concretamente o grau de sucesso dos alunos. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades escolhidas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas aulas (Jacinto et al., 2001). O PNEF apresenta ainda que existem três grandes áreas de avaliação específicas da EF, que são efetivamente A - Atividades Físicas (Matérias), B - Aptidão Física e C - Conhecimentos relativos aos processos de elevação e

manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Actividades Físicas. Sendo que dentro de cada matéria (A) o aluno pode situar-se num dos seguintes níveis: a) não atinge nível introdutório; b) nível introdutório (I); c) nível elementar (E) ou d) nível avançado (A). Tendo em conta todos estes aspetos a AD tratou-se de uma base que serviu de suporte ao professor e aos alunos na definição de objetivos, na escolha de matérias a abordar, assim como no tempo despendido para cada uma delas. A partir dessa avaliação também pudemos retirar informação para a constituição de grupos e/ou equipas de trabalho e as relações interpessoais ou possíveis conflitos nas turmas.

A AD foi alvo de um trabalho bastante criterioso no início do ano letivo que permitiu delinear de forma mais clara e coerente as UD de cada uma das turmas. Foi fundamental para definirmos um ponto de partida e preparar um conjunto de objetivos a cumprir ao longo do ano letivo, tornando o conhecimento dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo mais claro. Permitiu-nos adquirir competências numa perspetiva de observação, evoluindo no sentido de aprofundar a capacidade de selecionar os indicadores mais relevantes.

### **2.1.3.2. Avaliação Formativa**

A avaliação Formativa (AF) pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, identificando dificuldades e lhes proporcionando soluções (Ribeiro, 1997). Conforme Haydt (2000) ressalta, a AF possibilita averiguar se os objetivos de aprendizagem estão a ser alcançados, verificando se há compatibilidade entre os objetivos definidos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Através desta avaliação há a necessidade de o aluno compreender os seus erros e procurar trabalhar sobre os mesmos, assim como também é esse o trabalho do professor, resultando uma interação entre ambos, principalmente através de mecanismos de *feedback*. Estes mecanismos permitem que o professor detete e identifique lacunas na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo (Haydt, 2000).

Também como defende Batalha (2004) a AF possibilita a determinação do nível inicial do aluno de modo a que este se possa inserir de forma adequada na sequência da instrução, fornece *feedbacks* quer ao professor quer ao aluno, determina quais as tarefas difíceis e as razões para o aluno errar, assim como possibilita a adaptação das atividades de ensino em função daquilo que o professor avalia.

Durante o processo de ensino-aprendizagem a AF foi um processo contínuo e sistemático, procurando avaliar, em todas as aulas, o desempenho e competências dos alunos, sendo que essa avaliação servia como base para a planificação das aulas seguintes. No final de cada aula era realizado um balanço e

uma reflexão sobre a mesma. Consultando Pinto (2015) definimos algumas questões a serem respondidas no final de cada aula: (i) Como avalia a aula?; (ii) Os alunos aprenderam o que pretendia? Apresente evidências.; (iii) Considera que a sua comunicação foi adequada à compreensão dos alunos?; (iv) Como avalia os procedimentos (rotinas, regras...) em contexto do espaço da aula?; (v) A gestão do espaço e do tempo foi ajustada?; (vi) Considera que a organização da aula foi facilitadora para as aprendizagens dos alunos?; (vii) Verificou evidências do envolvimento dos alunos na aula?; (viii) As estratégias utilizadas promoveram um bom clima de aprendizagem?; (ix) Tendo em conta as aprendizagens dos alunos como considera que a aula evoluiu? e (x) Que alterações realizaria na próxima aula?

Em ambas as turmas e em quase todas as aulas o professor procurava dirigir questões aos alunos, de forma a conseguir avaliar o seu nível de aprendizagem e a sua compreensão sobre dos exercícios propostos.

Seguindo a linha orientadora do Grupo de EF da escola acerca dos critérios de avaliação, propusemos aos alunos da turma do 12º2 a elaboração de um trabalho de grupo por período e à turma do 10º4 a realização de um teste de avaliação. A meio de cada período letivo era lançada no dossier de cada turma uma avaliação qualitativa, compreendida numa escala desde ao “Insuficiente” ao “Muito Bom”.

### **2.1.3.2. Avaliação Sumativa**

A AS pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (Ribeiro, 1997).

Haydt (2000) afirma que “a avaliação sumativa visa classificar os discentes segundo os seus níveis de aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.”

A AS permite estabelecer um balanço do aproveitamento do aluno, permite classificar e qualificar os resultados obtidos na aprendizagem, conferir certificados e diplomas de competência e ainda realizar a reorientação das atividades de ensino (Batalha, 2004). Assim sendo, a AS das turmas era realizada no final de cada período letivo ou ciclo de aprendizagem, atribuindo uma classificação quantitativa numa escala de 0 a 20 valores.

Consideramos que a avaliação foi um dos processos mais complexos ao longo da PL pois a EF é completamente diferente das outras disciplinas, sendo impossível mensurar o conhecimento do aluno

somente por meio de avaliações teóricas (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Porque por mais que procurássemos ser coerentes neste aspeto, foi extremamente difícil atribuir uma nota a cada aluno, pela relação criada com cada um, pelas suas características e por, inevitavelmente, estarmos a atribuir uma avaliação normativa e muitas vezes poderíamos estar a ser injustos.

## 2.2. Assistência às Aulas

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

Damas e Ketele (1985) referem que o ato de observar é um processo que subentende um objetivo organizador, uma seleção entre os estímulos recebidos, uma recolha de informações selecionadas e a sua codificação. Como tal, o processo de observação neste estágio visou contribuir para a melhoria da qualidade da eficácia pedagógica e da aprendizagem.

Aguiar e Alves (2010) defendem:

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

Assim, podemos afirmar que a observação pode ser fortemente condicionada por fatores do observador, desde a experiência prévia, expectativas e teorias práticas do ensino, da supervisão, entre outros, interessando formar os professores na observação afim de garantir o seu envolvimento crítico (Vieira & Moreira, 2011, p. 31).

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

Reis (2011) defende que o sucesso da observação das aulas está dependente de uma preparação cuidadosa no que diz respeito à frequência, duração, identificação e negociação de focos específicos a observar, seleção de metodologias a utilizar e conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

A observação de aulas entre professores estagiários permite a melhoria das competências profissionais enquanto professores de EF e pretendemos apresentar o processo de assistência às aulas realizado ao longo do ano letivo, englobando os objetivos da mesma, a metodologia utilizada, a construção do instrumento e conseqüente análise dos resultados obtidos com este processo.

### **2.2.1. Objetivos**

Tendo como finalidade a melhoria da eficácia pedagógica dos professores estagiários envolvidos, os objetivos com o processo de assistência às aulas foram: (i) diagnosticar os aspetos do conhecimento e prática pedagógica a melhorar; (ii) adequar o processo de observação às características e necessidades específicas de cada professor; (iii) proporcionar a reflexão sobre as potencialidades e limitações das diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades; (iv) desenvolver competências de análise e reflexão no papel de observador; (v) desenvolver a capacidade de autorreflexão, autoavaliação e espírito autocrítico; (vi) construir um instrumento de observação; (vii) alterar comportamentos em função dos problemas detetados e discutidos.

### **2.2.2. Metodologia**

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

Desta forma, consideramos que mais importante do que realizar o próprio ato de observar será a preparação daquilo em que vamos centrar a nossa observação, questionando-nos sobre: “Quais são os objetivos da sessão?”, “Quais são as habilidades e processos de ensino sobre os quais centraremos a nossa atenção durante a sessão?” e “Que instrumentos de observação iremos utilizar para seguir e avaliar as habilidades de ensino?” (Piéron, 1996, p. 28).

Posteriormente e, considerada de igual ou superior importância surge a própria discussão e reflexão acerca do que foi observado e aquilo que poderíamos fazer para melhorar a nossa intervenção pedagógica.

O sistema de observação escolhido foi por *checklist*, considerando que fornecem registos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem a partir de categorias pré-determinadas. Tivemos como base o instrumento criado pelo NE da EBSGZ no ano letivo anterior, com algumas modificações (consultar Anexo G), sendo que em seguida passaremos a enunciar e explicar cada categoria de observação escolhida:

(i) Instrução: Nesta categoria pretendíamos observar se os objetivos e os conteúdos eram transmitidos aos alunos de forma clara e objetiva, se o vocabulário utilizado era adequado ao público-alvo, qual a

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

(ii) *Feedbacks*: Nesta categoria pretendíamos observar o objetivo, a forma, a direção e a afetividade do *feedback* fornecido pelo professor. A partir destas subcategorias avaliadas permitia-nos perceber a frequência e o tipo de *feedbacks* mais utilizados, assim como o *timing* em que são pronunciados e a sua utilidade para o aluno.

(iii) Organização e Planeamento: Nesta categoria procurávamos analisar se o professor se revelava capaz de organizar as atividades nos espaços disponíveis para a prática, se tinha a capacidade de demonstrar um caráter adaptativo perante situações imprevistas, se os conteúdos estavam ajustados aos objetivos estabelecidos e às capacidades dos alunos. Os conteúdos da aula deverão estar em concordância com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), ou seja, os exercícios devem permitir atingir os objetivos propostos no PNEF e pelo professor, promovendo o desenvolvimento global do aluno. Os mesmos deveriam ser abordados seguindo uma lógica progressiva, para permitir um “fio condutor” no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O professor ao dominar os conteúdos tem maiores possibilidades de transmiti-los de forma clara e objetiva, e proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos. Analisamos ainda a utilização de forma estratégica das capacidades dos alunos como possível agente de ensino, por exemplo a nível de demonstração ou de orientação de exercícios e ainda se os tempos de transição e de execução dos exercícios eram controlados e rentabilizados e se haviam exercícios planeados para os alunos que não poderiam realizar as aulas.

(iv) Controlo e Segurança: Nesta categoria pretendemos verificar fundamentalmente três aspetos que consideramos cruciais na manutenção do controlo e segurança na sala de aula, nomeadamente uma gestão correta, estratégica e eficaz do tempo de aula, o posicionamento e deslocamento estratégico do professor de modo a não perder os alunos do seu campo de visão e por fim se demonstrava a capacidade de adotar medidas preventivas no sentido de evitar situações de risco.

Importa ainda referir que a escala de *likert* utilizada de 1 a 3 correspondia a: 1-Pouco; 2-Suficiente; 3- Muito. Ao longo das observações, na coluna de registo, era selecionado com um “X” de 1 a 3 para cada competência/comportamento a observar (2-Suficiente: quando não considerávamos totalmente conseguido). Na coluna ‘observações’ colocávamos questões, sugestões e outras observações que considerássemos pertinentes.

Depois da observação e discussão dos dados da observação, em núcleo de estágio, falávamos oralmente sobre o que havia sido registado, pois apesar de terem sido realizadas observações mais

formais (*checklist*), maioria das observações foi realizada a olhómetro, proporcionando no final de cada aula um momento de debate e reflexão acerca da mesma.

### **2.2.3. Contributo Pedagógico da Assistência às aulas**

Relativamente ao balanço do processo de observação das aulas, podemos afirmar que foi um meio facilitador da nossa intervenção pedagógica. A nossa atuação enquanto professores foi um processo que se foi tornando coerente e cada vez mais eficaz muito pelo facto de sermos observados e termos a capacidade de discutir, de partilhar informações e, sobretudo, de conseguir refletir sobre o que era feito.

Nitidamente que numa fase inicial as observações realizadas às aulas do orientador cooperante, fundamentalmente a olhómetro, foram essenciais para conseguir enquadrarmo-nos no que era dar aulas de EF e de identificar pormenores aos quais não estávamos habituados.

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

Foi essencial a troca de ideias e de reflexões com o orientador cooperante e com a colega estagiária, podendo debater sobre as nossas principais dificuldades na intervenção das aulas.

As grandes dificuldades registadas foram fundamentalmente a nível dos *feedbacks*, mais propriamente o timing em que deviam ser atribuídos, sobretudo numa fase inicial em que não conhecíamos tão bem os alunos e muitas vezes não sabíamos se dávamos ou não “espaço” para errar.

Fomos colmatando ao longo do tempo a nossa capacidade de adaptação perante situações imprevistas e ainda a procura de uma gestão eficaz, estratégica e correta do tempo de aula, fator que muitas vezes não era bem equacionado, ou por distração ou por estar demasiado envolvida na tarefa.

O posicionamento estratégico também nos pareceu ser uma competência complexa de assimilar em todas as aulas, revelando-se algumas vezes ineficaz, ou seja, registaram-se bastantes vezes o professor de costas para os alunos e às vezes bastava alterar a disposição da aula e tornaria a nossa prestação mais fácil.

Podemos afirmar que o processo de observação contribuiu essencialmente em duas vertentes no processo de ensino-aprendizagem e na nossa formação, nomeadamente na aquisição de competências enquanto observador e enquanto professor observado.

A nível do papel de observador manifestamos a capacidade de ir construindo um instrumento de observação e de ir adaptando o mesmo ao contexto real em que nos encontrávamos, assim como ter em conta aquilo que nos passaram durante a nossa formação como aspetos fundamentais para um elevado nível de eficácia pedagógica, que tal como defende Pierón (1996) passam pela participação ou tempo de empenhamento motor, as reações dos professores às prestações dos alunos (*feedbacks*), o ambiente de sala de aula e a organização das atividades (p.31).

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

Enquanto observadores, sentimos que pudemos contribuir para a melhoria da prestação da colega estagiária nas suas aulas e que nos conseguimos constantemente apoiar uma à outra no aperfeiçoamento da nossa intervenção pedagógica.

*“Observar o professor em formação surge com a intenção de o ajudar a construir as suas práticas como docente e a modificar algumas atitudes com vista à sua promoção profissional. O feedback que surge após a aula do estagiário, na presença dos seus colegas e do supervisor pedagógico, constitui uma das técnicas de formação mais tradicionais. Este feedback deverá assumir sempre um aspecto de carácter construtivo e formativo”* (Martins, 2011).

A fase da pré-observação, para além da construção de um instrumento de observação, representou uma ocasião de intercâmbio entre os orientadores e os estagiários, em que as interações afetivas e relacionais se conjugaram, no sentido de criar um clima que favorecesse a colaboração e a entreaajuda entre os colegas do grupo, de modo a facilitar e a tornar mais eficaz o nosso processo de formação.

As observações das aulas que lecionamos foram fundamentais para a rentabilização do nosso desempenho e para mudarmos comportamentos, acreditando que a perspetiva de quem está de fora é diferente de quem está inserido no contexto e que as fases de pós-observação foram essenciais pelo facto de ser um momento em que conseguimos transformar a complexidade dos dados obtidos em representações claras e dar relevância aos aspetos realmente importantes.

A observação deve ser realizada através de um processo de colaboração e de cooperação entre orientadores e professores estagiários para a resolução de problemáticas, encarando o processo de reflexão acerca do mesmo como um meio que permite aos indivíduos definir novas formas de atuar e melhorar as nossas competências como docentes.

Não tínhamos intenção de realizar juízes de valor mas sim de encarar o processo de observação como um meio de reflexão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

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

### **3. Ações de Natureza Científico-Pedagógica**

O conhecimento científico trata-se de um modo de conhecer que exige mais do que o saber adquirido na chave de “tentativa-erro-repetição”, característica do conhecimento empírico. Neste contexto pretendeu-se com as ações de natureza científico-pedagógica abordar complementares à formação de professores de EF, sustentadas por pressupostos teóricos, que tornaram o trabalho mais rigoroso e viável.

Incidimos o nosso trabalho em dois momentos distintos, nomeadamente uma Ação Científico-Pedagógica de carácter individual e restrita à EBSGZ e outra mais ampla, nomeadamente a Ação Científico-Pedagógica Coletiva, abrangendo todos os professores da RAM.

#### **3.1. Ação Científico-Pedagógica Individual**

##### **3.1.1. Pertinência e Justificação do Tema da Ação**

O tema da Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) foi determinado em função das necessidades reportadas pelos docentes de EF da EBSGZ na reunião inicial do ano letivo. Após o levantamento das temáticas referidas pelos docentes foi determinado que o tema da formação incidiria na matéria de orientação, sendo esta uma matéria de carácter nuclear até ao terceiro ciclo. Por constarmos um elevado número de docentes a reportar necessidade de formação nesta temática, optamos também por centrar a nossa atenção sobre o *geocaching* por considerarmos igualmente um meio privilegiado para desenvolver competências transversais à orientação e implementar uma nova metodologia de abordagem desta matéria. Neste contexto, optamos por, em coordenação, abordar a matéria de orientação e o *geocaching*, sendo que cada temática foi abordada por uma professora estagiária. A opção do *geocaching* deve-se essencialmente a três fatores: (i) elevado potencial de transfer de conteúdos e (ii) rentabilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e (iii) elevado potencial de trabalhar a interdisciplinaridade.

Perante uma sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação e comunicação (TIC), torna-se importante repensar o papel da escola, enquanto meio de transformação do homem, falando especificamente em relação ao ensino e à aprendizagem, na perspetiva de dar maior relevância ao uso das novas tecnologias nas salas de aula (Farias, 2009).

Enquadramos a orientação e o *geocaching* no modelo taxonómico de Almada et al. (2008) dos Desportos de Adaptação ao Meio por considerarmos que ambos privilegiam o desenvolvimento da percepção de um meio sobre o qual o aluno está pouco habituado e permite desenvolver a capacidade

de otimizar uma compreensão e leitura do contexto, permitindo trabalhar a sua capacidade de adaptação e montagem de estratégias.

Deste modo, a ACPI intitulou-se “*Geocaching: uma abordagem em contexto escolar*”. Segundo Falcão (2014) o *geocaching* diferencia-se de um jogo de “caça ao tesouro” pela utilização obrigatória do *Global Positioning System* (GPS), em que se escondem *caches* à prova de intempéries, em locais acessíveis ao público e divulgadas pistas para as encontrar.

O GPS é a melhor ferramenta alguma vez criada pelo homem para determinar a sua posição precisa na Terra, quer seja em alto mar, em terra ou no ar. O GPS capta o sinal provindo dos satélites e, com um mínimo de quatro satélites, dá a posição geográfica de um ponto na Terra (Paz, Ferreira & Cugnasca, 1998)

Segundo Costa e Steinmeier (2012), o *geocaching* adquiriu sucesso por ser um jogo que facilita e melhora a relação do jogador com o espaço exterior e por incentivar à prática de exercício físico ao ar livre. A prática desta atividade no exterior, segundo os mesmos autores, faz com que os praticantes aprendam a tirar proveito do espaço ao ar livre e apreciem as suas qualidades, para além de facilitar a aquisição de novos conhecimentos, como por exemplo sobre história, biologia ou sobre o meio ambiente.

Tendo em conta todas as características referenciadas, acreditamos que o *geocaching* pode surgir nas aulas de EF como um meio potenciador da transformação dos alunos, uma vez que pode ser encarada como um meio para desenvolver a dinâmica de grupo, a capacidade de adaptação, a orientação espacial, a montagem de estratégias e tal como nos apresenta Jacinto et al. (2001), similar aos objetivos pretendidos com a matéria de orientação, pretende-se que o aluno: (i) se oriente corretamente, segundo o norte magnético e ou outros pontos de referência, com auxílio do GPS; (ii) identifique as características das *lists*, interpretando, no terreno, as principais simbologias das *caches*; (iii) em percurso de opção múltipla, selecione o trajeto, considerando os custos em tempo e esforço, para atingir a *cache*, passando pelos pontos intermédios, determinados na sua opção (p. 200).

### **3.1.2. Objetivos da Ação**

Considerando que o *geocaching* não é contemplado pelo PNEF, não pudemos referenciá-lo como matéria, no entanto foi apresentado como uma estratégia alternativa que visa essencialmente desenvolver competências associadas à matéria de orientação. O facto de os alunos recorrerem a novas tecnologias é igualmente um aspeto atrativo, principalmente por possibilitar uma maior

motivação por parte dos alunos e a rentabilização de ferramentas/instrumentos que podem utilizar no seu dia-a-dia.

*“(...) a existência de um descontentamento, ou seja, insatisfação por parte dos alunos em relação às aulas de EF (...) necessita de ser analisado e compreendido para que, as decisões curriculares e pedagógicas a serem tomadas visem, sempre que possível, a promoção de experiências positivas que possam contribuir para um aumento dos sentimentos positivos em relação a esta disciplina” (Pinheiro, Pinho, Albuquerque & Pereira, 2003).*

Posto isto, mais importante do que a contribuição desta ação para a formação dos professores, é a sua relevância primordial na adequação do processo educativo de cada aluno e da sua contribuição para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com a ACPI pretendemos então criar um momento de partilha de informação, e debate de problemáticas diretamente relacionadas com a EBSGZ junto do grupo de professores de EF, definindo-se os seguintes objetivos: (i) apresentar as principais características e regras do *geocaching*; (ii) apresentar e descrever as potencialidades da matéria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; (iii) apresentar e demonstrar, sustentado por uma componente prática, propostas de ferramentas didático-pedagógicas e adaptações (materiais e espaciais) que auxiliem na dinamização do *geocaching* em contexto escolar.

Para além das componentes teóricas e práticas acopladas à ACPI, o NE definiu como objetivo a criação de um instrumento, em formato digital (CD), em suporte audiovisual para os professores de EF da escola com sugestões de ferramentas didático-pedagógicas. Tivemos este aspeto em consideração dado a leitura do Relatório de Estágio dos professores estagiários do ano anterior (Pinto, 2015; Andrade, 2015) e por acreditarmos que o trabalho apresentado poderá continuar a ser aplicado na escola por outros colegas.

### **3.1.3. Metodologia da Ação**

O NE optou por abordar dois temas distintos mas interligados. Deste modo a estagiária Carina Basílio, abordou o tema: “Orientação: uma abordagem em contexto escolar” sendo a temática: “*Geocaching*: uma abordagem em contexto escolar” da responsabilidade da estagiária Marta Ascensão. O principal público-alvo em questão foram todos os professores de EF da EBSGZ.

A planificação da atividade obedeceu aos seguintes aspetos: horário e dias definidos pelo grupo de EF e uma componente prática, contemplando a elaboração e operacionalização de ferramentas didático-pedagógicas, na nossa opinião pertinentes para colmatar diversas lacunas reportadas pelo grupo de EF.

A realização da ação, a nível teórico e prático, contou com a preparação cuidada da atividade e com a gestão da mesma aquando da sua realização, sempre com o auxílio dos orientadores e da colega estagiária.

Como forma de equacionar a integrante prática desta ação, decidimos testá-la, aplicando-a com as turmas do 10<sup>o</sup>4, 12<sup>o</sup>1, 12<sup>o</sup>2 e 12<sup>o</sup>3 da EBSGZ. Os *feedbacks* manifestados pelos alunos permitiu-nos resolver e ajustar alguns problemas para o dia da atividade, sendo também perceptível o nível de motivação dos alunos na realização das aulas de *geocaching*. Esta testagem permitiu-nos igualmente adaptar e rentabilizar algumas das estratégias e ferramentas inicialmente concebidas.

O processo de planeamento da atividade, considerada por nós uma fase fulcral desta ação, exigiu que fossem adotadas algumas estratégias pelo NE, entre as quais: (i) criação de situações-problema que potencializassem o desenvolvimento das competências pretendidas; (ii) uma pesquisa bibliográfica acerca do tema; (iii) a definição dos locais das *caches* e recursos materiais a utilizar, de forma a diminuir os riscos, preservar os espaços da escola e rentabilizar custos financeiros e (iv) a disponibilização de uma turma para realizar a atividade com os professores participantes de modo a terem uma melhor perceção da operacionalização das situações, bem como da envolvimento e motivação dos alunos na atividade.

Como meio de divulgação das ações foi criado um cartaz (consultar Anexo H) e uma folha de inscrições afixados no gabinete de EF e foi igualmente enviado um *email* com toda a informação a todos os docentes da escola. Importa referir que todos os colegas de estágio foram convidados a assistir às Ações Científico-Pedagógicas Individuais da EBSGZ.

Atendendo que os temas em questão poderão ser associados a outras disciplinas, como é o caso da geografia, da história ou das ciências da natureza, foi também colocado um cartaz de divulgação das ações à entrada do bar dos professores da escola.

Para garantir um maior conhecimento sobre as matérias abordadas foi dispensado algum tempo de leitura e pesquisa, contando ainda com o auxílio da orientadora científica, a Professora Ana Rodrigues, formadora nas áreas em questão.

No decorrer da licenciatura em EF e Desporto e do próprio Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário tivemos oportunidade de adquirir conhecimentos e competências no âmbito destas temáticas, fundamentalmente nas unidades curriculares de Atividades de Exploração da Natureza e Adaptação ao Meio, assim com nas unidades curriculares de Didáticas Específicas.

#### **3.1.4. Dinamização da Ação**

As duas ACPI do NE decorreram ambas na parte da tarde (13h00min às 14h00min) nos dias 25 de novembro e 03 de dezembro de 2015. A ACPI “*Geocaching*: uma abordagem em contexto escolar” decorreu no primeiro dia, tendo lugar na sala de sessões da Escola. No dia 03 de dezembro decorreu a ACPI “Orientação: uma abordagem em contexto escolar”, na sala de EF. Reservamos vinte minutos para a componente teórica e os restantes quarenta minutos para a componente prática, em ambos os dias.

As ações decorreram durante dois dias distintos por considerarmos que as duas ações no mesmo dia se tornaria demasiado prolongada para os professores, no entanto, evidenciamos que no segundo dia não registamos tantas presenças. Provavelmente este comportamento ocorreu por não termos divulgado com tanta evidência a ação do segundo dia, isto é, a incidência da nossa divulgação foi essencialmente até dia 25 de novembro, mas por considerarmos que os professores já estavam informados da ação seguinte, entre o dia 25 de novembro e 03 de dezembro não demos tanta relevância ao processo de divulgação da ação.

No Quadro 2 podemos consultar o programa operacional das ACPI, evidenciando os horários, recursos materiais, locais e intervenientes referentes aos diferentes momentos da ação nos dias 25 de novembro e 03 de dezembro de 2015.

**Quadro 2 - Programa operacional das ACPI**

<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>	<b>Materiais</b>	<b>Local</b>	<b>Intervenientes</b>
25 novembro 2015	12h30m - 12h50m	Preparação da Ação	- <i>Caches</i> - <i>Lists</i> - Apresentação oral	- Escola (espaço exterior) - Sala de Sessões	NE
	13h00m - 13h20m	Exposição Teórica	- Equipamento de audiovisuais	- Sala de Sessões	Prof <sup>a</sup> . Estagiária Marta Ascensão
	13h25m - 14h00m	Exposição Prática	- <i>Caches</i> - <i>Lists</i> - Cronómetros	- Pavilhão - Escola (espaço exterior)	NE
03 dezembro 2015	12h30m - 12h50m	Preparação da Ação	- Balizas - Mapas - Apresentação oral	- Escola (espaço exterior) - Sala de EF	NE
	13h00m - 13h20m	Exposição Teórica	- Equipamento de audiovisuais	- Sala de EF	Prof <sup>a</sup> . Estagiária Carina Basílio
	13h25m - 14h00m	Exposição Prática	- Balizas - Mapas - Cronómetros - Cartões de Controlo	- Pavilhão - Escola (espaço exterior)	NE

### 3.1.5. Apreciações Gerais

Estabelecendo uma comparação com os objetivos iniciais a que nos propusemos e a concretização da ação, consideramos que conseguimos alcança-los, quer na perspetiva de dar a conhecer a matéria que maioria dos docentes afirmava desconhecer, assim como na argumentação das vantagens do *geocaching* na potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Pareceu-nos que a componente prática a que expusemos os professores e os alunos contribuiu de forma significativa para o alcance dos objetivos, tornando-se mais fácil a demonstração e aplicação do leque de ferramentas didático-pedagógicas apresentadas na componente teórica, tornando a perceção dos professores participantes mais clara.

Estes aspetos positivos são realçados nos resultados obtidos com a aplicação do questionário de satisfação posterior à ação, em que os participantes demonstraram uma avaliação bastante positiva, apreciando todos os critérios como “Muito Satisfeito” e “Totalmente Satisfeito”, sendo que os critérios mais referenciados foram a dinâmica da apresentação teórica e a organização da ação.

Os *feedbacks* recebidos pelos professores participantes fazem-nos crer que a apresentação de uma componente prática contribuiu para a sua envolvimento e percepção acerca da ACPI e que 93% dos docentes faz uma avaliação global categorizada como “Totalmente Satisfeito”, o que nos deixa bastante agradados com o processo de planeamento e operacionalização da ACPI.

A realização da ACPI revelou-se uma experiência positiva do ponto de vista da gestão de um evento deste género e consideramos que apesar de escolhermos abordar temáticas que não dominávamos, esta atividade permitiu desenvolvermos competências e conhecimentos fundamentais, estudando e investigando sobre as temáticas.

“A formação contínua de professores deverá adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes” (Gonçalves, 2011).

Portanto, o desenrolar desta ação permitiu ainda desenvolver competências no âmbito da conceção de ferramentas didático-pedagógicas sobre as matérias abordadas, na capacidade de exposição oral, gestão de horários, rentabilização de recursos materiais e espaciais e na comunicação com outros professores da escola e órgãos da Direção, que foi uma mais-valia para a nossa integração no meio desde o primeiro período. Acreditamos que o facto de contabilizarmos um total de catorze professores de EF da escola na ação poderá estar relacionado com a ligação criada com o grupo desde cedo.

Enquanto professoras estagiárias na EBSGZ julgamos ter contribuído para que os professores de EF acreditem que novas experiências desportivas podem, entre outras vantagens, ter a intenção de motivar os alunos para as aulas de EF, assim como para a prática da atividade física autónoma e regular. Na nossa opinião as matérias alternativas poderão ser uma excelente estratégia de desenvolvimento de competências e de potencialização do processo de ensino-aprendizagem, que um professor de excelência deve procurar potencializar, garantindo uma constante formação profissional.

Consideramos que poderíamos ter apostado na interdisciplinaridade, na medida em que podíamos ter tentado trazer outros professores da escola a participar na ação, pois as temáticas em questão poderão ser abordadas e até trabalhadas em conjunto pelos professores de EF e de outras áreas. Poderíamos ter proposto a alguns professores de outras áreas que apresentassem estratégias de trabalho em coordenação com a disciplina de EF. Por exemplo, a interpretação de mapas poderá ser desenvolvida em coordenação com o professor de geografia e a leitura de *lists*, apresentada algumas vezes em língua estrangeira ou com problemas matemáticos, poderá ser desenvolvido nas aulas de inglês e de matemática, em consonância com a disciplina e o professor de EF.

Enunciamos algumas sugestões para as ações dos futuros professores na EBSGZ, nomeadamente (i) que continuem a facultar algum suporte digital que possa ser deixado na escola, de forma auxiliar os professores participantes, bem como aqueles que não conseguem estar presentes na ACPI; (ii) que procurem averiguar o mais cedo possível as necessidades dos professores, procurando dar resposta a essas lacunas; (iii) estabelecer uma boa ligação com o grupo de EF, potencializando a presença dos mesmos nas ações e que (iv) para além de contribuírem para potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, possam contribuir para aumentar os níveis motivacionais dos professores na carreira de docência.

Consideramos que uma das grandes consequências das nossas ACPI seria que durante o ano letivo os professores procurassem abordar as matérias apresentadas nas suas aulas, podendo este aspeto ser estudado através de um questionário aplicado aos professores e alunos no final do ano letivo, efetuando triangulação de dados.

Por fim, fazemos referência à realização de um artigo científico e de um *poster* com base nas ACPI, apresentados no Seminário Desporto e Ciência 2016, contribuindo para o desenvolvimento de competências na comunicação e exposição oral, na revisão de normas de elaboração de artigos científicos e *posters*, assim como se tornou possível darmos a conhecer a outras entidades, para além dos professores da EBSGZ, o trabalho desenvolvido durante o EP.

## 3.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

### 3.2.1. Pertinência e Justificação do Tema da Ação

O tema da Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC), “*Contributos práticos para a abordagem da Educação Física*”, foi selecionado em coordenação entre todos os núcleos de estágio, sendo que esta primeira fase de trabalho decorreu com marcação de várias reuniões, quer por parte dos alunos estagiários, quer por parte dos respetivos orientadores científicos.

O público-alvo em destaque para a ACPC foram os docentes das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620. Procuramos identificar uma temática mencionada pelos docentes como pertinente, no entanto após consultarmos os questionários de satisfação de anos anteriores, não foi perceptível retirar informações que nos auxiliassem na escolha do tema.

Deste modo, optamos por centrar a nossa intervenção no domínio das didáticas específicas. Esta opção é sustentada pelo facto de considerarmos que traria um maior contributo para os professores e para a sua atuação. A didática resume-se à arte de ensinar e de fazer aprender, assim como ao conjunto de preceitos que têm por fim tornar o ensino mais prático, eficaz e eficiente (R. Ornelas, comunicação pessoal, 2014). Acreditamos, portanto, que a formação nessa área será um contributo assertivo para os professores participantes.

Tal como defendem Ferreira, Santos e Costa (2015) a formação contínua promove o desenvolvimento profissional do professor, assim como influencia a sua prática pedagógica. O modelo de formação interativo-reflexivo, apresentado por Demailly (1992) decorre em situação de aprendizagem mútua entre profissionais, sendo que o seu intuito é resolver problemas ligados não só à prática, mas também ao contexto escolar. Desta perspetiva, parece-nos que o formador poderá atuar como um agente mediador no processo de reflexão e de apresentação de algumas possíveis soluções.

Posto isto, o tema da ACPC surge como um momento de partilha de informação e debate de problemáticas provenientes das aulas de EF nas escolas. Segundo um estudo realizado por Ferreira, Santos e Costa (2015) sobre a perspetiva de professores de EF iniciantes e experientes face à contribuição das modalidades de formação no seu desenvolvimento profissional, obteve-se que na área pedagógica, os professores experientes atribuíram maior importância às oficinas e palestras, seguidas de especialização *lato sensu*, mestrado, atualizações e congressos. De salientar que, neste contexto percebemos a relevância que é atribuída pelos docentes a uma formação de carácter contínuo.

Nesta perspetiva, importa salientar que a ACPC foi validada com dezasseis horas de formação para os docentes participantes pela Direção Regional da Educação da RAM.

### **3.2.2. Objetivos da Ação**

Os objetivos da ação passaram por explorar e apresentar estratégias alternativas para a abordagem da EF, nomeadamente a apresentação de alguns contributos teóricos e práticos em diferentes temáticas. Após a definição do tema e dos objetivos gerais da ação, o tempo de formação foi dividido em cinco módulos distintos, agrupados consoante as didáticas escolhidas e os objetivos de cada um deles. No caso em particular do NE da EBSGZ, definimos como tema: “*Orientação e Geocaching: uma abordagem em contexto escolar*”, dando continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo da prática letiva e nas ACPI. Elucidámos este tema por acreditarmos que estamos a apresentar ferramentas aos professores, capazes de desenvolver competências essenciais aos seus alunos e de solicitar comportamentos fundamentais para torná-los indivíduos preparados para se inserirem na sociedade atual.

### **3.2.3. Metodologia da Ação**

A planificação da ação, tanto a nível teórico como prático, contou com o auxílio dos orientadores dos núcleos de estágio e com a supervisão do Diretor do Mestrado, podendo ser enquadrada em duas vertentes, uma que exigia a coordenação de tarefas entre todos os núcleos de estágio e outra mais pessoal e específica para cada módulo.

Relativamente à primeira vertente foram considerados os seguintes pressupostos: (i) a definição dos objetivos gerais da ação e objetivos específicos de cada módulo; (ii) a elaboração de uma componente prática em cada módulo da ação; (iii) a divulgação da ação através de um convite direcionado a todos os professores do Departamento de EF da UMA, aos professores das escolas envolvidas no EP e a todos os colegas de Mestrados e Licenciatura em EF e Desporto; (iv) a preparação do documento de validação da ação e ainda (v) o planeamento e gestão de *coffee breaks*, trabalho de secretariado e assistência.

Para Garcia (s.d.) os trabalhos de grupo no ensino superior são uma fonte de preocupação e dificuldade para alguns estudantes, pois estão inseridos num grupo com pessoas que não se conhecem ou num grupo com amigos em que se torna difícil produzir trabalho. Como principal causa dessas dificuldades, o mesmo autor evidencia um ingrediente fundamental e muitas vezes, escasso, o tempo. “Tempo para que se ajustem as diferenças individuais, se fomente uma visão partilhada e uma

organização interna: papéis, objetivos, percepções individuais, relações interpessoais, graus de autonomia, etc.” (Garcia, s.d.).

Assumimos que nem sempre foi fácil coordenar diferentes feitos e perspectivas, no entanto procuramos entre todos equacionar uma partilha de objetivos, uma integração e envolvimento de todos os membros, uma comunicação aberta e assertiva, garantindo, acima de tudo, o respeito pelas diferenças individuais e uma consequente resolução construtiva de possíveis conflitos.

Por outro lado, também surgiram tarefas que tiveram que ser equacionadas individualmente para cada módulo e, fazendo referência ao nosso núcleo de trabalho enumeramos as seguintes: (i) definição e convite direcionado aos preletores convidados; (ii) aprofundamento do conhecimento e competências acerca das duas temáticas abordadas; (iii) planeamento e dinamização da componente teórica (dividida em quatro apresentações orais, incluindo as duas professoras estagiárias e as preletoras convidadas) e da componente prática da ação e (iv) avaliação da ação.

Numa perspetiva mais micro, a sustentação teórica da ACPC foi ao encontro do trabalho desenvolvido nas ACPI, complementada com a aplicação de questionários *online* direcionados a docentes da RAM, a alunos da EBSGZ e a alunos da Licenciatura e Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da UMA.

Os questionários aplicados surgiram com o intuito de dar resposta a possíveis lacunas/limitações da abordagem da matéria de orientação nas aulas de EF, sendo que a nossa intervenção surge com a apresentação de meios e estratégias para dar resposta a essas necessidades.

De uma forma geral, os dados obtidos vieram reforçar o que o NE defende e acredita ser uma mais-valia na solicitação de comportamentos aos alunos, através de diferentes metodologias, quer seja a partir do *geocaching* ou até mesmo da orientação funcional (Barros, 2014) que se evidenciam como meios para alcançar os objetivos presentes no PNEF similares à matéria de Orientação (Jacinto et al, 2001, p. 201).

A organização da parte prática da ACPC consistiu na divisão do tempo pelas matérias de *geocaching* (na UMA) e orientação (na Quinta de São Roque), abrangendo a criação de *caches*, *lists*, balizas e esquemas de orientação funcional, assim como equacionamos e rentabilizamos os recursos espaciais e materiais e a preparação de um plano alternativo para a orientação em caso de incompatibilidade com as condições climatéricas.

De realçar que toda a atividade prática foi testada com o apoio de alguns colegas do primeiro ano de mestrado, de forma a perceber os pontos fracos da atividade e consequentes ajustes.

No que concerne às metodologias aplicadas relativamente à divulgação da ACPC, foram definidas algumas estratégias que consideramos pertinentes para atingir o maior número possível de participantes, nomeadamente: (i) o envio de *email* para as associações ligadas às temáticas que foram abordadas; (ii) convite via *email* a antigos alunos da UMa que possam eventualmente estar a exercer a função de docentes; (iii) criação de uma página no *facebook* de forma a divulgar a ação junto dos colegas de licenciatura e mestrado assim como a professores conhecidos; (iv) envio de *email* a todos os professores de todas as escolas dos núcleos de estágio, assim como a afixação de cartazes nas respetivas escolas; (v) deslocação às salas de aula dos colegas de Licenciatura em EF e Desporto e (vi) elaboração de um cartaz de divulgação (consultar Anexo I).

Numa perspetiva de promoção da ação procuramos rentabilizar todas as ferramentas de comunicação adequadas que fizessem chegar a mensagem pretendida ao público-alvo, assim como, acionar todos os meios pessoais e impessoais para informar, apelar e lembrar o público-alvo sobre o serviço em causa, no nosso caso, a ACPC (Muniz, 2007; Churchill & Peter, 2000).

### 3.2.3. Dinamização da Ação

A ação decorreu nos dias 20 de fevereiro e 05 de março de 2016, entre as 09h00m e as 18h00m, sendo que o nosso módulo específico ficou reservado para a parte da tarde (14h00m às 18h00m) do primeiro dia.

Nos quadros 3 e 4 é possível consultar o programa operacional da ACPC e o programa específico do módulo II, pelo qual o NE da EBSGZ ficou responsável.

**Quadro 3 - Programa operacional da ACPC**

<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>	<b>Local</b>	<b>Intervenientes</b>
20 fevereiro 2016	09h00m	Cerimónia de Abertura	- Sala do Senado	Doutor Helder Lopes
	10h00m - 13h00m	Módulo I “Abordagem da Capoeira na Escola”	- Sala do Senado	NE Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
	14h00m - 18h00m	Módulo II “Orientação e <i>Geocaching</i> : uma abordagem em contexto escolar”	- Sala do Senado - Quinta de São Roque - Espaço exterior da UMa	NE EBSGZ

<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>	<b>Local</b>	<b>Intervenientes</b>
05 março 2016	09h00m - 10h00m	Módulo III “O modelo de Educação Desportiva: uma aplicação à Ginástica”	- Sala do Senado	NE Escola Básica e Secundária Dr. Eduardo Brazão de Castro
	10h00m - 12h00m	Módulo IV “Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções”	- Sala do Senado	NE Escola Secundária Jaime Moniz
	13h00m - 18h00m	Módulo V “O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino- aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol”	- Sala do Senado - Quinta de São Roque	NE Escola Secundária Jaime Moniz e Escola Secundária Francisco Franco

**Quadro 4 - Programa operacional do Módulo II da ACPC**

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

Parece-nos pertinente fazer referência a alguns aspetos percorridos no dia da ação, começando pela importância das temáticas abordadas, que fazem-nos crer que são janelas de oportunidades para desenvolvermos junto dos nossos alunos competências cruciais para a vida, através da formação de docentes.

Seguindo uma perspetiva de Almada et al. (2008) nos desportos de adaptação ao meio (onde se inserem o *geocaching* e a orientação), a necessidade de cumprir objetivos imediatos conduz o aluno a uma otimização da sua adaptação, que só se torna possível cumprindo os objetivos mediatos e

solicitando fatores como a compreensão, a capacidade de leitura do contexto, a montagem de estratégias e um desempenho adequado às condições encontradas. É nesta vertente que apresentamos o *geocaching* e a orientação como uma mais-valia nas aulas de EF, dando também resposta aos objetivos do PNEF para a matéria de orientação, recorrendo a novas metodologias como a orientação funcional.

A apresentação dos resultados obtidos através dos questionários aplicados tornou a apresentação mais clara e sustentada. O momento do debate suscitou algumas questões entre o público, revelando possivelmente a pertinência e curiosidade sobre os temas abordados. Parece-nos que um momento de partilha e troca de informações se torna crucial em ações como esta.

Relativamente à componente prática do nosso módulo em específico, realçamos o nível de empenho das equipas em realizar as tarefas, sendo que tomamos como indicadores o facto de quererem realizar mais tarefas do que as que estavam previstas e ainda o facto de desempenharem as tarefas num nível elevado de empenhamento motor.

Outro aspeto que nos parece ser um ponto a favor foi o nível de promoção de atividade física durante toda a atividade, que poderíamos ter medido a partir de um cardiofrequencímetro, não esquecendo a importância da utilização de novas tecnologias, essencialmente do GPS (*smartphone*), que pudemos comprovar através das aulas lecionadas na EBSGZ que surge como um fator apelativo e motivacional para os alunos.

Houve uma interligação entre as duas atividades, uma vez que as tarefas do *geocaching* davam resposta ao local onde as equipas deveriam começar a prova de orientação. De forma a ter um maior controlo sobre a atividade prática, cada equipa era orientada por um capitão escolhido previamente pelo NE. O módulo decorreu dentro do que estava previsto e sem atrasos.

#### **3.2.4. Apreciações Gerais**

Estabelecendo uma comparação com os objetivos iniciais a que nos propusemos e a concretização da ação, consideramos que conseguimos alcançá-los, quer numa vertente geral, isto é, de toda a ACPC, como do módulo aprofundado pelo nosso NE. De uma forma geral consideramos que conseguimos transmitir de forma clara um conjunto de meios ou estratégias alternativas para o professores potenciarem as suas aulas de EF, considerando o tipo de alunos que pretendem formar.

Conseguimos diversificar os temas apresentados e oferecer diferentes perspetivas aos participantes, que consideramos poderem ser úteis para a sua formação e, essencialmente para o processo de ensino-

aprendizagem dos seus alunos. Os *feedbacks* positivos transmitidos pelo público-alvo nomeadamente em relação à diversidade de conteúdos, a apresentação de “novas” modalidades, as preleções com casos concretos em escolas da RAM, a pertinência da formação e dos conteúdos e a transmissão de conhecimentos práticos vão ao encontro daquilo que consideramos ser o alcance dos objetivos a que nos propusemos para esta ACPC.

A transmissão de conhecimentos práticos foi o critério positivo mais referenciado pelos participantes, considerando que a mesma contribuiu, de forma significativa, para o alcance dos objetivos, tornando-se mais fácil a demonstração e aplicação das ferramentas didático-pedagógicas apresentadas nas componentes teóricas, tornando a perceção dos professores mais evidente.

Relativamente aos objetivos definidos para o nosso módulo, também consideramos que foram cumpridos, pois segundo os *feedbacks* recebidos, relativamente às comunicações orais, a mensagem foi clara e pertinente, até porque nas apreciações feitas no tempo dedicado ao debate isso foi realçado. Nesta perspetiva, e apesar dos nervos e da insegurança sentidos no dia, conseguimos ultrapassar esse obstáculo e alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Segundo o questionário de satisfação aplicado aos professores presentes na ACPC, conclui-se que 60% esteve presente no nosso módulo e que dessa totalidade, todos afirmam que os conteúdos da apresentação do *geocaching* foram explícitos e 55% aponta que a comunicação de orientação foi explícita.

Importa nesta fase salientar que o questionário de satisfação aplicado no final da ACPC foi criado com os objetivos de: (i) perceber o tipo de professores que participam na ação (idade, grupo de recrutamento, anos de experiência); (ii) apurar a perceção dos participantes relativamente aos conteúdos abordados e ao desempenho dos preletores; (iii) perceber que conteúdos pretendem que sejam abordados em ações futuras e (iv) identificar qual o melhor meio de divulgação da ação. Dados que poderão servir para futuros colegas que organizarão ações semelhantes. O questionário de satisfação foi aplicado apenas aos docentes presentes na ação, por se tratar do público principal que queríamos abranger.

Realçamos que a apreciação negativa dos intervenientes foi igualmente pertinente para o processo de reflexão acerca da ACPC, que referenciaram os seguintes aspetos: disponibilização do material aos participantes, pouco tempo de prática, convite para pessoas mais experientes e que a ação deveria ser gratuita.

Considerando os tópicos enunciados pelos participantes, a disponibilização de um CD com as ferramentas apresentadas em cada módulo foi uma estratégia que foi abordada, no entanto devido à falta de recursos temporais e a complexidade da logística inerente a esta ação acabou por não se concretizar. Compreendemos que a componente prática revelou-se bastante apelativa para os participantes, no entanto acreditamos que a sustentação teórica é também uma mais-valia para a formação e que o tempo equacionado para as duas componentes deverá ser equilibrado.

Admitimos que em algumas circunstâncias da ação, o programa deveria ser repensado, pois tornou-se demasiado exaustivo, exigindo, em cima da hora, a aplicação de um intervalo que não estava definido.

Os professores referenciaram a divulgação como um aspeto menos positivo desta ACPC e o que se pretendeu com a questão colocada no questionário de satisfação foi perceber qual o meio mais eficaz de chegar às pessoas. O que se obteve foi a divulgação via *email* em primeiro lugar, seguindo-se o facebook, o “boca-a-boca” e por fim o cartaz. Nenhum dos inquiridos referenciou outro tipo de divulgação.

No que diz respeito ao nosso módulo (orientação e *geocaching*), 50% dos docentes considerou que os conteúdos apresentados poderão ter aplicabilidade nas suas aulas, o que, por um lado nos deixa satisfeitos por termos conseguido transmitir a relevância de ambos os conteúdos, por outro lado, os professores referenciam a falta de tempo e a questão da preparação da atividade como principais aspetos para a sua não lecionação. Não será correto afirmar que os inquiridos na ACPC apresentem as mesmas razões, no entanto poderá ser uma fundamentação. Mais acrescentamos que esta última questão poderá ser um pouco inconclusiva, pois os seus resultados podem ser inflacionados com questões relacionadas com o próprio perfil do docente ou até mesmo com as condições da escola onde leciona.

Temos consciência de que a ação poderia ter corrido melhor, sobretudo a nível da coordenação de elementos e no que diz respeito ao cumprimento de alguns prazos.

A organização e preparação desta ação levantou alguns problemas de coordenação entre os diferentes núcleos de estágio, tornando-se muitas vezes difícil conciliar os horários de todos os colegas estagiários. Uma das estratégias adotadas passou pela divisão de algumas tarefas, no entanto, algumas tarefas exigiam a presença de todos os colegas de estágio.

Naturalmente que durante todo o processo surgiram algumas falhas, realçando aqui o atraso na entrega do documento de validação da ação e ainda nos prazos da divulgação da mesma. No entanto,

e apesar destes percalços, todos os colegas tentaram agilizar o processo e contribuíram ativamente para que a ação chegasse ao maior número de pessoas possível. Apesar de outras formações agendadas para as mesmas datas, relacionadas também com o Desporto e a EF, o balanço do número geral de participantes foi positivo, embora a percentagem do nosso público-chave, professores da RAM, não foi tão alta como gostaríamos, contando apenas com vinte docentes.

Poderemos, de forma a combater este aspeto menos positivo, em futuras ações, adotar uma organização e gestão mais cuidada, nomeadamente, através de prazos pré-estabelecidos de realização de tarefas. Poderíamos ter definido estratégias para conseguir chegar a escolas sem núcleos de estágio, como por exemplo, cada aluno estagiário ficaria responsável por conseguir entrar em pelo menos, mais uma escola da RAM e colocar o cartaz informativo da ACPC. A fase de comunicação e *marketing*, deve exigir dos estagiários um grande esforço e coordenação, procurando que cada um contribua para esta fase crucial de todo o processo.

Um aspeto que, da nossa perspetiva, revelou-se fundamental para o bom funcionamento da ação foi a coordenação dos estagiários nos dias da ACPC. Todos os elementos estiveram presentes em ambos os dias e cumpriram com as tarefas previamente definidas pelo grupo. Pensamos ter conseguido atingir os objetivos a que nos propusemos, apresentando, debatendo e demonstrando temas pertinentes e atuais entre profissionais de EF, procurando diversificar e motivar os formandos.

Houve um grande trabalho de entajuda e coordenação entre os elementos do nosso NE, garantindo que conseguíamos agilizar toda a ACPC da forma mais rentável possível. Manifestamos empenho e dedicação no planeamento desta ação, o que acreditamos ter contribuído significativamente para a aquisição de competências no que se refere à planificação de uma ação desta envergadura.

A ACPC revelou ser uma experiência positiva do ponto de vista da gestão e dinamização de um evento, uma vez que potenciou o desenvolvimento de competências em comunicação e *marketing*, na exposição e comunicação oral, no desenvolvimento dos procedimentos estatísticos e criação de questionários *online*, no conhecimento e domínio dos temas abordados, no entanto destacamos a cooperação, o trabalho em equipa, gestão de opiniões distintas, capacidade de debate e argumentação.

Não podemos deixar de salientar a qualidade evidenciada pelos preletores convidados, e por consequência a qualidade da informação partilhada por estes, contribuindo imprescindivelmente para a mensagem que se pretendia transmitir e para o nosso processo de formação enquanto profissionais de EF.

Apresentamos algumas sugestões para as ações dos futuros professores estagiários, nomeadamente (i) que procurem disponibilizar algum suporte digital que possa ser entregue aos participantes; (ii) que consultem os *feedbacks* dos professores participantes dos anos anteriores de modo a identificar possíveis necessidades e temáticas para as ACPC; (iii) que apostem na operacionalização de uma componente prática; (iv) que iniciem a preparação da ACPC com maior antecedência, definindo datas, tarefas e reuniões e (iv) para além de contribuírem para potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que possam contribuir para aumentar os níveis motivacionais dos professores inscritos.

À semelhança das ACPI, consideramos que uma das grandes consequências da nossa ACPC seria que durante o ano letivo os professores procurassem abordar as matérias apresentadas nas suas aulas, podendo este aspeto ser estudado através de um questionário aplicado aos professores que participassem na ação, no final do ano letivo.

Terminamos esta apreciação à ACPC com algumas sugestões deixadas pelos professores participantes em relação a temáticas que gostariam de ver abordadas em ações futuras: influência dos encarregados de educação na prestação dos alunos; atividades motoras adaptadas; criação de clubes-escola; matérias de ensino como meio para desenvolver capacidades motoras e técnica e tática em basquetebol, andebol, voleibol.

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

## **4. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar**

A Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) é destinada a toda a comunidade escolar e assume um caráter de complemento curricular. Com o intuito de envolver uma grande amplitude de agentes educativos, optámos por interligar a referida atividade a um projeto da Escola.

Projeto esse que resulta da articulação investigação-ensino e surge no âmbito da linha de investigação da Escola Superior Enfermagem São José de Cluny (ESESJC): “Promoção da Saúde e adaptação à Saúde e à Doença”, com o objetivo de prestar cuidados de enfermagem a grupos comunitários, tendo por base as necessidades e problemas diagnosticados (Martins, 2014).

A EBSGZ desenvolve então o projeto intitulado “+SAÚDEGZarco”, tendo como responsável a Dr.<sup>a</sup> Carmo Chaves e a colaboração da ESESJC na elaboração de diagnóstico de indicadores de saúde e posteriormente na fase de intervenção. Perspetivam: (i) a descrição do estilo de vida dos estudantes da EBSGZ nos domínios: atividade física, ocupação dos tempos livres, higiene oral, higiene pessoal, alimentação/nutrição, segurança e consumo de substâncias, (ii) a descrição de alguns resultados de saúde dos estudantes (auto-perceção de saúde, queixas múltiplas relacionadas com o estado de saúde, satisfação com a vida) e (iii) a identificação de fatores associados aos estilos de vida e resultados de saúde dos estudantes (ambiente escolar, estrutura familiar, relacionamento familiar, interação com os pares, nível socioeconómico da família, estado nutricional).

### **4.1. Pertinência e Justificação do Tema**

A AICE foi inserida no projeto “*Educar para a Saúde e Bem-estar na Escola 2016*”, denominação utilizada pela EBSGZ no presente ano, agendando o seu acontecimento para os dias 05, 06 e 07 de abril de 2016.

Na nossa opinião, fazia todo o sentido colaborar neste projeto, pois o facto de ser um projeto de referência na escola, direcionado para toda a comunidade escolar e contemplando uma intervenção multidisciplinar, o domínio da atividade física ficou a cargo do NE. Neste contexto, o nosso objetivo era promover a atividade física e os seus benefícios através da transmissão de algumas ferramentas de monitorização de atividade física e de um conjunto de atividades que poderão ser desenvolvidas. Sendo assim, o nosso papel passou por demonstrar a importância da prática regular de atividade física, bem como mostrar algumas formas de realizá-la, recorrendo ao auxílio de novas tecnologias.

As vantagens da atividade física podem dividir-se em duas vertentes: os ganhos em termos de saúde e os ganhos em termos de condição física (Barata, 1997). Pretendemos transmitir aos participantes na

atividade que a prática de atividade física de forma regular e autónoma poderá depender dos objetivos de cada um e que deve ser planeada e realizada de forma consciente.

Jacinto et al. (2001) defende que uma das finalidades da EF passa por reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida. Procuramos, através deste pressuposto, que os alunos envolvidos na atividade pudessem compreender que é possível associar a prática da atividade física regular às suas preferências e às suas características pessoais e motivacionais.

Para além dos alunos envolvidos, quisemos transmitir a toda a comunidade escolar, incluindo professores e funcionários, a importância da atividade física, por acreditarmos, tal como Carvalho (2008, citado por Pinto 2015) que as escolas são locais determinantes para a implementação de programas de atividade física em que o professor de EF, perante estas circunstâncias assume um papel fundamental na transmissão dos benefícios da mesma.

A prática desportiva permite o desenvolvimento holístico do aluno e representa uma ferramenta fundamental de desenvolvimento pessoal e social. Desta perspetiva é fundamental que o professor consiga apresentar aos alunos ferramentas para a prática de atividade física bem como estratégias que levem o aluno a conseguir monitorizar o seu desempenho perante uma orientação consciente.

A realização desta atividade vai ao encontro do que é referenciado pelo PEE (2014-2018) em que a escola deve realizar atividades culturais como espaço de formação do aluno, dinamizando na última semana de cada período, eventos organizados pelos diferentes departamentos. Procura-se envolver, pelo menos, 80% dos alunos e professores nas atividades culturais da escola, pelo menos, 10% dos Encarregados de Educação e, pelo menos, 50% dos funcionários.

## **4.2. Objetivos da Atividade**

A nossa atuação nesta atividade centrou-se particularmente em dois momentos distintos, nomeadamente a organização de uma palestra no dia 06 de abril de 2016 e um conjunto de atividades lúdico-desportivas no dia 07 de abril de 2016.

Considerando que o tema central da atividade era a atividade física como agente promotor da saúde, pareceu-nos que a pessoa mais indicada para alertar os alunos da EBSGZ acerca da importância e dos efeitos da atividade física fosse o Professor Doutor Rui Trindade, coordenador científico do Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira (UMa). Os objetivos do NE com esta comunicação foram: (i) sensibilizar os alunos para os efeitos da inatividade física; (ii) transmitir a

importância da prática regular e autónoma de atividade física e (iii) apresentar um conjunto de estratégias para a prática de atividade física na RAM.

Relativamente ao conjunto de atividades lúdico-desportivas agendadas para o dia 07 de abril, tivemos como objetivos: (i) proporcionar novas experiências desportivas aos alunos da escola; (ii) transmitir, de forma prática, a importância da atividade física; (iii) incutir hábitos de atividade física autónoma e regular; (iv) apresentar novas tecnologias como meio para a prática e monitorização de atividade física e (v) promover a interação entre os diferentes agentes educativos.

### **4.3. Metodologia da Atividade**

A organização da AICE foi coordenada entre o NE da EBSGZ, os alunos de primeiro ano de mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da UMa e a Professora Doutora Carmo Chaves, docente de Biologia e Geologia na EBSGZ.

Considerando a temática geral da atividade, convidamos o Professor Doutor Rui Ornelas, especialista no domínio da Atividade Física para o desenvolvimento de uma preleção que se intitulasse: “*A Importância da Atividade Física na Promoção da Saúde*”, sendo que o nosso principal público-alvo foram os alunos do secundário, por estarem a terminar o percurso escolar obrigatório, no entanto a sessão era aberta a todos os alunos da escola.

Foi, portanto, fundamental estabelecer alguns métodos relativos à planificação da comunicação oral: (i) direcionar o convite ao preletor; (ii) contactar todas as diretoras de turma, solicitando a presença dos alunos na comunicação oral, assim como a presença dos professores responsáveis pelas turmas no horário estipulado; (iii) convidar os professores da escola, através da afixação de cartazes em locais estratégicos (bar dos professores por exemplo); (iv) solicitar a sala de sessões e material audiovisual e (v) coordenar a atividade com as restantes atividades que estavam a decorrer.

Relativamente às atividades lúdico-desportivas, denominadas “*Exercício é Saúde 2016*”, pretendemos atingir o maior número possível de alunos e, como tal, a divulgação da atividade decorreu a partir de cartazes (consultar Anexo J) e da deslocação dos professores estagiários às turmas da escola, de forma a estimular a inscrição dos alunos.

De modo a incentivar a participação dos professores e funcionários, atribuímos uma pontuação extra às equipas que integrassem no mínimo um desses elementos. Paralelamente foram divulgadas entre docentes e funcionários, a possibilidade de realizarem avaliação de indicadores de saúde.

A qualidade das interações que se vive na escola e na sala de aula afeta o clima da escola que se estabelece entre os intervenientes no ato educativo, especialmente os alunos. Estas interações influenciam tanto os comportamentos como as aprendizagens escolares (Thiébaud, 2005). Neste contexto, a planificação e dinamização desta atividade teve como pano de fundo os objetivos e as lacunas manifestadas no PEE (2014-2018), fundamentalmente na realização de eventos integradores com os alunos, pessoal docente, não docente e os Encarregados de educação e combater um dos pontos fracos da escola: défice na vigilância e segurança nos pátios da escola e nas suas imediações, que poderá ser resultado dos comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, assim como da escassa interação entre os alunos e os funcionários.

A organização das atividades foi realizada em coordenação com os alunos de primeiro ano de mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da UMA, visando a dinamização de tarefas que subentendessem a inovação e utilização de tecnologias na promoção de atividade física. Pretendíamos proporcionar novas experiências aos alunos e aumentar os níveis motivacionais dos mesmos, utilizando “novas tecnologias”.

Para Maggil (1984), a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Cabe ao professor compreender as possibilidades de uso das tecnologias como mediadoras de um processo educacional mais amplo, numa perspetiva de superação da visão tecnicista, instrumental e motivacional, no entanto, o professor não pode descurar que o educando deve ser o centro do processo educativo e, como tal, a atenção não pode centrar-se apenas no instrumento e na técnica (Morais, 1996).

A integração e apoio dos colegas de mestrado teve por base um conhecimento antecipado da escola, assim como dos recursos espaciais e materiais disponíveis, dando liberdade de escolha nas tarefas a desenvolver, desde que subentendessem a utilização de tecnologias ou metodologias inovadoras.

Para além do desenvolvimento das atividades, o NE concebeu e dinamizou atividades de *geocaching*, *kinball*, *frisbee* e uma aula de zumba sob orientação de um instrutor.

A organização da atividade contemplou oito estações (4 estações de monitorização dos níveis de atividade física, estação dos rastreios cardiovasculares - conhecimento e controlo de indicadores de saúde associados ao Índice de Massa Corporal, à Tensão Arterial e à Glicémia., 2 estações de kinball e 1 estação de geocaching), com uma duração de 20 minutos cada e 5 minutos de tolerância na transição entre as tarefas realizadas.

#### 4.4. Estrutura da Atividade

As atividades em que intervimos decorreram nos dias 06 e 07 de abril de 2016, das 11h40m às 13h00m e das 14h00 às 16h30m, respetivamente.

Antes de apresentarmos a estrutura da ação decorrida em ambos os dias, importa referir que houve uma grande incidência na preparação das atividades, sobretudo na organização e planificação das atividades lúdico-desportivas, procurando agilizar uma atividade com aproximadamente 150 alunos, contabilizando também as inscrições feitas no próprio dia.

No Quadro 5 é possível consultar o programa operacional da AICE, nomeadamente das atividades pelas quais o NE da EBSGZ ficou responsável.

**Quadro 5 - Programa operacional da AICE**

<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>	<b>Local</b>	<b>Intervenientes</b>
06 abril 2016	11h40m	Comunicação Oral “A Importância da Atividade Física na Promoção da Saúde”	- Sala de Sessões	Doutor Rui Trindade (UMa)
	12:40h	Espaço de debate	- Sala de Sessões	Doutor Rui Trindade + Alunos e professores da EBSGZ
07 abril 2016	13h30m	Preparação da Atividade	- Pavilhão - Espaço exterior da Escola	NE + Alunos 1º ano Mestrado em EF nos ensinos básico e secundário (UMa)
	14h00m	Atividade Prática “Exercício é Saúde 2016”	- Pavilhão - Espaço exterior da Escola - Sala de Rastreios	NE + Alunos 1º ano Mestrado em EF nos ensinos básico e secundário (UMa)
	16h00m	Aula de Zumba	- Campo Exterior	Professor Juan Gonzalez
	16h30m	Entrega de Prémios	- Campo Exterior	NE

#### 4.4. Apreciações Gerais

Numa perspetiva de confrontação com os objetivos a que nos propusemos, no que diz respeito à apresentação oral, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos atendendo que os alunos ficaram sensibilizados para a questão central. A escolha do preletor recaiu também nesse sentido, acreditando que a pessoa em causa apresenta características propícias à interação com os jovens, captando facilmente a atenção dos mesmos, bem com um amplo conhecimento científico sobre a temática.

Foi possível detetar a sensibilização dos alunos face aos factos apresentados, através das reações dos mesmos na sala de sessões. Por outro lado, a grande questão com que nos debatemos foi a dificuldade em transitar da sensibilização dos alunos para a prática de uma atividade física regular e seus benefícios para que a aquisição de um estilo de vida ativo.

No espaço de debate, surgiram algumas questões pertinentes por parte dos alunos, o que poderá ser indicador da concentração perante a comunicação e de alguma curiosidade e preocupação sobre da temática.

Relativamente aos objetivos delineados para as atividades lúdico-desportivas, começamos por referir a abrangência face ao envolvimento dos agentes escolares. Alunos, professores e funcionários estiveram direta ou indiretamente envolvidos na atividade sendo elevado o número de alunos que participaram, no entanto consideramos reduzido o número de professores e funcionários.

Parece-nos que a atribuição de bonificação às equipas que incluíssem professores e funcionários não foi estratégia suficiente para incentivar a sua participação. Poderíamos ter recorrido a outras metodologias, como por exemplo convites informais e até mesmo a solicitação do apoio de alguns professores.

Acreditamos ter conseguido proporcionar aos alunos satisfação na prática das atividades propostas, oferecendo novas experiências desportivas e transmitindo competências básicas de monitorização de atividades que poderão desenvolver de forma autónoma, num meio extracurricular e de forma motivada e inovadora.

A utilização de dispositivos eletrónicos e de aplicações no controlo e avaliação da prática de atividade física foi também um fator determinante na motivação dos alunos, segundo os *feedbacks* retirados durante a atividade.

Relativamente ao questionário de satisfação aplicado às equipas envolvidas, evidenciamos que todos os alunos participaram em pelo menos três estações, apontando como atividades menos motivantes o

*frisbee* e as estações de trabalho de força. O facto de haverem alguns grupos desequilibrados e algum sentimento de derrota poderá ter sido a causa do descontentamento face ao *frisbee*, já as estações de trabalho de força, na nossa opinião, o desagrado dos alunos parece estar associado ao cansaço e fadiga. A formação das equipas foi um critério definido pelos alunos inscritos, não tendo sido influenciada pelo NE, a única questão que poderíamos ter equacionado, enquanto organizadores, era evitar que por exemplo uma turma de 5º ano jogasse contra uma turma de 11º ano, no entanto foi difícil o controlo desta situação atendendo que aceitamos inscrições de equipa até ao início da atividade.

Por outro lado, os grupos referem como aspetos positivos da participação nesta atividade o desenvolvimento do trabalho em equipa, o desenvolvimento da resistência e sugerem o *geocaching* como a atividade mais motivante. Enquanto NE, torna-se gratificante quando alunos, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos são capazes de referenciar o trabalho em equipa como uma das mais-valias desta atividade e não demonstram qualquer atitude de desilusão ou descontentamento por não serem os vencedores. Demonstra que a competição poderá ser sinónimo de um aumento dos níveis motivacionais dos alunos, sobretudo os mais novos, mas também surge como um desenvolvimento da dinâmica de grupo e da cooperação entre os diferentes elementos da mesma equipa. Esta dinâmica foi incutida pelo NE uma vez que as equipas não poderiam dirigir-se à base sem estarem presentes todos os elementos, assim como os indivíduos responsáveis pelas estações deveriam controlar essa situação.

Atendendo às competências desenvolvidas pelos alunos, consideramos que a participação dos alunos em atividades deste género poderá contribuir para a diminuição dos níveis de indisciplina e na promoção do envolvimento dos alunos em de animação de recreio, sobretudo as faixas etárias mais baixas (PEE, 2014-2018).

Ao longo da dinamização da atividade, o NE contou com o apoio de dois alunos dos CP no manuseamento da mesa de som, recorrendo às suas competências e conhecimentos.

O número de alunos registado na participação da atividade parece-nos sinónimo do trabalho desenvolvido na divulgação do evento, tendo sido iniciada no final do segundo período letivo, recorrendo a cartazes e conversa informal com os alunos. Acreditamos que a divulgação na última semana tenha sido a mais eficaz.

Na operacionalização da atividade ocorreram alguns reajustes, uma vez que algumas equipas estavam incompletas e por haver um número considerável de alunos a quererem inscrever-se no próprio dia.

Estas situações apelaram à nossa capacidade de adaptação perante as circunstâncias reais e o facto de termos um elemento extra na base facilitou os contornos dessas ocorrências.

Com o decorrer da atividade apercebemo-nos que a informação transmitida não tinha ficado bem explícita, assim como a rotação das equipas e do tempo despendido em cada estação. Para minimizar esse acontecimento podíamos ter entregado a cada equipa e a cada estação a ordem de transição das equipas.

Os grupos estavam organizados de forma a podermos controlar a localização dos mesmos e a tarefa em que estavam inseridos, no entanto, realçamos que um dos pontos menos positivos desta atividade tratou-se da visível danificação de algumas das *caches* escondidas na escola, condicionando o desenrolar de toda a atividade de *geocaching*. Para solucionar este problema poderíamos ter solicitado a presença de alguns alunos das turmas de Desporto para controlar as *caches* colocadas, evitando a sua destruição.

Provavelmente se houvesse um funcionário e/ou professor em cada equipa evitaríamos alguns danos materiais referidos anteriormente, assim como possíveis comportamentos desvio.

Com a realização da AICE foi-nos possível desenvolver algumas competências ao nível da comunicação e interação com os diferentes agentes educativos, desde alunos, professores e funcionários da escola, contribuindo para o nosso processo de integração no meio escolar.

Por acreditarmos que atividades deste género são propícias a facilitar a nossa integração no meio escolar, poderíamos apostar na sua aplicabilidade mais cedo.

De salientar igualmente o desenvolvimento de conhecimentos na área da utilização das novas tecnologias associadas à atividade física, instrumentos passíveis de serem aplicados nas aulas de EF e que tiveram uma resposta bastante positiva e de interesse por parte dos alunos envolvidos.

Desenvolvemos ferramentas úteis na elaboração de cartazes e de ofícios, assim como evidenciamos o desenvolvimento de competências no planeamento e gestão de toda a atividade. A cooperação e entreaajuda dos colegas estagiários revelou-se fundamental na operacionalização e controlo de atividades deste género.

Da nossa perspetiva, a realização de atividades deste género na EBSGZ seria vantajoso na medida em que poderia contribuir para a diminuição de comportamentos de risco. Sugerimos a futuros professores estagiários que ambicionem realizar uma AICE que não seja apenas pontual e que, com a ajuda do Grupo de EF, pudesse ser um evento anual com situações pontuais todos os meses.

Permitiria a interação de toda a comunidade escolar todo o ano letivo e contribuiria para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ocupando-lhes algum tempo livre.

Os alunos que participaram na nossa atividade deixaram algumas sugestões para a dinamização de futuras atividades, entre as quais: a temática da alimentação e a prática de atividades desportivas mais conhecidas como futsal, atividade com bicicletas, futebol, madeirabol, voleibol, basquetebol e orientação. Numa atividade desta envergadura torna-se fundamental ter o apoio de professores, funcionários ou colegas estagiários no controlo dos alunos e acreditamos que falar pessoalmente com os docentes e não docentes é uma forma de incentivá-los e trazê-los para a atividade.

Para além das atividades desportivas com um carácter lúdico, que revelou ser o caminho mais adequado para atrair os alunos, a preleção organizada no dia anterior foi muito bem conseguida e sugerimos que futuros professores estagiários procurem trazer os encarregados de educação à escola e procurem contribuir para a resolução de um dos problemas apresentados no PEE.

## **V. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO**

## **5. Atividades de Integração no Meio**

As atividades de integração no meio (AIM) surgem no EP como um meio para desenvolver a nossa integração e interação com toda a comunidade escolar, envolvendo-nos nas atividades e em todo o processo inerente ao funcionamento da escola. As AIM incluem duas atividades: (i) Caracterização da Turma 10<sup>º</sup>4, recorrendo a atividades no âmbito da direção de turma e intervenção com os próprios alunos e (ii) a Ação de Extensão Curricular (AEC) desenvolvida com a mesma turma numa fase final do ano letivo, direcionada para os alunos, docentes do conselho de curso e encarregados de educação.

### **5.1. Caracterização da Turma – 10<sup>º</sup>4**

A caracterização da turma quando concebida e executada de acordo com os objetivos gerais da disciplina de EF, pode ser um instrumento valioso, para auxiliar os professores nas atividades desenvolvidas com os alunos em questão, assim como na potencialização do processo de ensino-aprendizagem da turma.

Deste modo, compete aos Diretores de Turma e ao próprio Conselho de Turma: (i) analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a considerar no processo de ensino e aprendizagem; (ii) planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos nas aulas; (iii) identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos; (iv) assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas; (v) adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos; (vi) conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto e (vii) preparar informação adequada, a disponibilizar ao conselho de turma e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos (Macedo, s.d).

Jacinto et al. (2001) defende que o plano de turma deve evitar que os programas sejam elaborados na perspetiva de a sua aplicação se restringir a uma simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria e por isso a realização da caracterização da turma 10<sup>º</sup>4, efetuada pelos professores estagiários, serviu para auxiliar a gestão do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF, mas também como um meio para colaborar com o conselho de turma.

#### **5.1.1. Objetivos da Caracterização da Turma**

A caracterização da turma tinha como objetivos: (i) transmitir ao grupo pedagógico da turma em questão informações mais específicas acerca dos alunos; (ii) criar um documento de apoio aos

professores da turma de forma a rentabilizar e potenciar a sua intervenção pedagógica, definindo níveis de aprendizagem em diferentes áreas; (iii) registar potencialidades e limitações nos alunos e (iv) identificar casos problemáticos e situações de risco na turma.

Através dos questionários aplicados, procuramos transmitir dados acerca das características biográficas dos alunos, da caracterização do agregado familiar e das condições financeiras em que o aluno vive, da saúde e hábitos de vida, da prática desportiva e ainda a compreensão das relações interpessoais e intrapessoais na turma.

### **5.1.2. Metodologia Aplicada**

Para a recolha de informação recorreremos a diferentes fases. Primeiramente foi fornecido um questionário entregue e preenchido pelos alunos, através da diretora de turma, que nos facultou informações sobre possíveis problemas de saúde, do historial escolar e do futuro profissional dos alunos.

Num momento posterior foram preenchidos, em formato digital pelos alunos, dois questionários, em dois momentos distintos. O primeiro questionário pretendia avaliar as características biográficas dos alunos, a caracterização do agregado familiar, as condições socioeconómicas, os níveis de saúde e hábitos de vida, assim como a sua prática desportiva e fatores que poderão influenciá-la. O segundo questionário foi concebido para retirar ilações sobre a perceção dos alunos acerca da EF e do seu estilo de vida.

Primeiramente os questionários foram testados por cinco alunos, de forma a perceber se haviam erros ou falhas de interpretação. O facto de os alunos preencherem o questionário em formato digital implicou um aumento do número de dados, evitando que deixassem respostas em branco.

Os questionários referenciados fazem parte do Projeto de Investigação “*Educação Física nas Escolas da RAM: Compreender, Intervir, Transformar*” (Lopes, Rodrigues, Alves, Correia & Gouveia, 2016) desenvolvido pelo Departamento de EF da UMa, uma ferramenta auxiliar para potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da turma 10<sup>o</sup>4.

O tratamento dos dados foi efetuado no programa informático Microsoft Office Excel 2013, que permitiu retirar conclusões e interpretações sobre os dados recolhidos.

Também no início do ano letivo aplicamos o questionário relativo aos testes sociométricos (Northway & Weld, 1999, citados por Afonso, Castanha & Caires 2009), sendo este constituído por um conjunto de oito questões, em que os alunos deveriam escolher, para cada uma delas, um leque de três colegas

(pela ordem de preferência), que sentem maior ou menor afinidade. Estes testes foram aplicados no início do ano letivo e no final do segundo período, por considerarmos que neste segundo momento a turma apresentava diferentes comportamentos e relações estabelecidas. Estes dados foram tratados nos programas Microsoft Office Word 2013 e Microsoft Office PowerPoint 2013.

Os dados que consideramos mais pertinentes foram apresentados nas reuniões com o conselho de turma, de modo a contribuir com dados considerados importantes para promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas outras disciplinas.

Os professores demonstraram grande interesse no trabalho desenvolvido e partilhado, gerando momentos de debate, reflexão e otimização do percurso dos alunos. Foi muito satisfatório podermos atuar no sentido de unir os professores destes alunos, procurando, em cooperação, detetar, solucionar e prevenir problemas, assim como valorizar e destacar condições de sucesso.

Nos tópicos seguintes, apresentaremos os dados que nos pareceram mais importantes a considerar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, destacando de uma forma breve os resultados obtidos e uma consequente reflexão acerca da sua relevância.

Antes de enumerá-los, importa salientar dois casos específicos: (i) a partir do segundo período a turma contou com mais um aluno do sexo masculino inscrito na disciplina de EF com o objetivo de melhorar a nota e (ii) durante o terceiro período letivo houve uma aluna que, por questões graves de saúde, não pôde comparecer às aulas de EF, sendo esta última uma situação delicada e que nos tomou algum tempo para ser gerida, quer a nível pessoal, quer ao nível de comunicação e abordagem da questão com os alunos. Mais uma prova dos constantes desafios do EP e do consequente desenvolvimento da nossa capacidade de adaptação e espírito de resiliência.

### **5.1.3. Dados Demográficos**

Relativamente aos dados demográficos da turma do 10<sup>o</sup>4, o primeiro resultado que se destacou foi claramente a discrepância de género na turma. A sua constituição passava por quinze alunos inscritos na disciplina de EF, sendo estes: doze alunos do sexo feminino, correspondendo a 80% da turma e três alunos do sexo masculino, contemplando apenas 20% da turma.

Nesta perspetiva, pensamos que poderíamos ter alguns problemas na lecionação das aulas, achando que os rapazes poderiam sentir-se desmotivados na prática das aulas, no entanto tal situação não se verificou. Aconteceu precisamente o oposto e as raparigas manifestaram alguma desmotivação quando faziam os exercícios com os rapazes, pelo facto de estes revelarem uma atitude bastante

competitiva. Procuramos ao longo das aulas montar estratégias para resolver esse problema, evitando um nível de competitividade extrema nos rapazes e demonstrando às raparigas que o sucesso não se verifica somente a um nível quantitativo.

Relativamente à idade cronológica dos alunos, foi registada entre os 14 e os 16 anos, destacando-se dois alunos repetentes e um dado importante, que nem todos os alunos transitaram da mesma turma, sendo um indicador de que as relações interpessoais disfuncionais poderiam ser uma problemática para as aulas de EF.

No início do ano essa situação manifestou-se como um fator de atenção por parte dos professores, que procuraram desenvolver exercícios para potenciar a relação e a cooperação entre os colegas, proporcionando a interação entre os alunos que menos interagem e incidindo em tarefas de entreajuda e de contacto físico.

#### **5.1.4. Agregado Familiar**

Os dados sobre o agregado familiar, enquadrados no contexto sócio-económico da EBSGZ, pareceram ser um aspeto determinante para a caracterização da turma. A análise deste aspeto permitiu retirar alguns dados importantes, nomeadamente o facto de quatro alunos se encontrarem numa situação monoparental, vivendo apenas com a mãe, sendo que todos os outros afirmam viver na mesma casa que o pai e a mãe. Pensamos que poderia, eventualmente, ser um indicador de alguma desestabilização no comportamento desses alunos, no entanto não registamos grandes ocorrências nesse sentido. Apenas referimos o caso de um aluno que revelou um quadro excessivo de ansiedade em algumas aulas, que por sinal foi consequência de problemas familiares.

Foi igualmente uma situação delicada de resolver, tentando não invadir a privacidade do aluno, mas mostrando disponibilidade e atenção perante o caso, exigindo, uma vez mais, capacidade de gerir as emoções e os problemas em sala de aula.

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais dos alunos, verificou-se que relativamente ao pai, maioria atingiu pelo menos o segundo ciclo de estudos, sendo que no que se refere à mãe, maioria apresenta no mínimo o terceiro ciclo como término dos estudos.

A situação profissional dos pais dos alunos indicava-nos que três pais estão em situação de desemprego, sendo as três situações referentes a mães dos alunos. Em nenhum caso se verifica os dois pais desempregados, e um dos alunos tem a mãe em situação de invalidez. Perante estes factos,

ficamos atentos a possíveis situações de faltas de material ou impossibilidade de realizar algum trabalho não-presencial com pesquisa *online*.

Em relação ao apoio prestado aos alunos por parte da ação social, constatamos que 60% dos alunos da turma beneficia desse apoio, o que vai ao encontro do que é indicado no PEE (2014-2018): na EBSGZ usufruíram da ação social escolar 858 e 842 alunos, em 2013-2014 e em 2014-2015, respetivamente (sendo que, em média, mais de 500 alunos usufruem do escalão 1 – mais elevado), o que corresponde aproximadamente a 60% da nossa população escolar no regime diurno. Tivemos em consideração este factor no desenvolvimento da prática letiva, bem como no planeamento da AEC realizada em consonância com os alunos, relativamente aos recursos financeiros associados à mesma.

### **5.1.5. Vida Escolar e Perspetiva de Futuro**

Quando questionamos os alunos sobre os seus objetivos de vida e qual a área que queriam seguir após a escolaridade obrigatória tínhamos o propósito de perceber os interesses dos alunos, assim como poder utilizar esses indicadores para desenvolver competências que poderiam ser interligadas com as aulas de EF e outras disciplinas. Verificamos que 66,67% dos alunos pretende seguir o ensino superior, no entanto dos restantes 33,33%, dois alunos dizem não querer prosseguir os estudos e outros três dizem não saber.

Ainda em relação ao futuro profissional dos alunos, podemos afirmar que quatro alunos querem seguir a área da educação, três alunos querem envergar pela área do desporto, outros três pretendem seguir o caminho das artes, dois vão pela vertente da saúde e um deles quer seguir a carreira de direito.

Assumimos que havia claramente uma grande variedade de preferências, que poderiam ser uma mais-valia no decorrer do processo pedagógico dos alunos e que foram reveladas nas aulas e nas atividades desenvolvidas com estes alunos durante o ano letivo.

### **5.1.6. Perceção sobre a disciplina de Educação Física**

No que diz respeito à importância da disciplina de EF para os alunos, percebemos desde o início do ano que maioria da turma apresentava grande predisposição para a prática desportiva e assumimos que a lecionação das aulas à turma do 10º4 seria um constante desafio a nível de garantir a motivação dos alunos nas aulas.

O questionário aplicado veio comprovar este último dado, uma vez que, numa escala de *likert* de 1 a 5, 75% da turma deu respostas: “gosto bastante” (62,5%) e “gosto mesmo muito” (12,5%) no que diz respeito ao gosto pela disciplina de EF. Importa fazer referência que quatro alunos (25% da turma),

todos do género feminino responderam a esta questão como “é-me indiferente”, o que pensamos que poderia ser um problema na realização das aulas de EF, mas não revelaram ser alunas desmotivadas e o seu nível de empenhamento motor era elevado.

#### **5.1.7. Atividade Física e Prática desportiva**

Os dados referentes à prática desportiva dos alunos e sua frequência de atividade física também são dados fundamentais para o professor de EF, de diversas perspetivas. Em horário extracurricular, sem ser em clubes ou associações, deparamo-nos com dados que indicavam que maioria da turma afirmava nunca ou raramente realizar qualquer atividade (60%). Apenas 40% da turma indicava praticar alguma atividade, sendo que destes que praticam, maioria o faz, no mínimo, duas vezes por semana.

Relativamente à prática desportiva sob a orientação de um professor/treinador, obtivemos dados que indicavam que maioria da turma nunca/raramente praticou qualquer modalidade (73,33%). Apenas 26,67% da turma indicou praticar algum desporto sob a orientação de um professor, treinador, monitor ou instrutor, sendo estes na modalidade de futebol e futsal no âmbito federado e da dança no âmbito do desporto escolar.

Dos alunos que afirmaram praticar uma modalidade desportiva constatou-se que maioria pratica essa modalidade há pelo menos 4 meses, sendo que a maioria admitiu fazê-lo com uma frequência de duas ou mais vezes por semana.

Em anos anteriores, nomeadamente até à data de 2010, verificou-se que apenas 5 alunos praticaram alguma modalidade numa vertente mais formal, apresentando o Futebol, o Futsal e o Netball como modalidades praticadas por esses alunos. Atualmente o aluno que diz ter praticado Netball já não o faz.

Estes dados poderão ser indicadores dos níveis de predisposição dos alunos para a realização das aulas de EF, assim como de uma perceção substantiva sobre os níveis de aptidão física da turma. Criar gosto pela prática regular e autónoma de atividade física extracurricular surgiu como um objetivo a alcançar com a turma do 10º4, procurando ao longo do ano transmitir-lhes experiências desportivas variadas e de uma forma que os deixasse motivados para a sua prática.

E se não “perdem” tempo a fazer atividade física ou algum desporto, a ocupação dos tempos livres, remeteu-nos para dados como três horas diárias na internet durante a semana e quatro horas durante o fim-de-semana. Em segundo lugar como principal ocupação surgiu a televisão com a duração de uma hora por dia, quer durante a semana, quer aos fins-de-semana.

O comportamento sedentário destes alunos poderá apresentar consequências negativas numa perspetiva de saúde, aptidão física e a um nível pessoal e social, que poderão não ser apenas pontuais, pois segundo Tenório, Barros, Tassitano, Bezerra, Tenório e Hallal (2010) há evidências de que a prática de atividade física na adolescência pode estar associada ao nível de atividade física na vida adulta e poderá estar associado ao aparecimento de situações de risco.

Enquanto professores de EF, procuramos transmitir aos alunos a importância da atividade física, utilizando as aulas de EF e a avaliação da aptidão física como indicadores de saúde e de satisfação pessoal, procurando levar os alunos a aproximarem-se dos seus limites. “A grande vantagem do desporto é que a procura de melhores resultados leva a pessoa a aproximar-se e a ultrapassar os seus limites, a transformar-se (Lopes & Fernando, 2013).

### **5.1.8. Aptidão Física**

Ao longo do ano letivo os alunos foram avaliados a nível da aptidão física, registando-se essa avaliação em três momentos distintos, cada uma delas em cada um dos períodos letivos. O desenvolvimento do trabalho de condição física foi uma estratégia contínua ao longo das aulas de EF, sofrendo algumas alterações ao longo do tempo, consoante as reações e comportamentos dos alunos.

De uma forma geral e dividindo a avaliação em três grandes categorias: composição corporal (índice de massa corporal), aptidão aeróbia (vaivém) e aptidão muscular (senta e alcança, abdominais, extensão do tronco e suspensão na barra), registamos no início do ano letivo um aluno do sexo masculino em situação de obesidade I, sendo que duas raparigas e um rapaz se encontram no patamar considerado excesso de peso. Estes dados foram alvo de alguma preocupação, sobretudo o rapaz com caso de obesidade I. Apercebemo-nos que poderiam surgir algumas limitações na abordagem de algumas matérias, como por exemplo no caso da ginástica, em que em algumas situações os professores sentiram-se limitados, nomeadamente na execução das ajudas. Fomos adaptando as circunstâncias de cada aula às capacidades do aluno, assim como a qualquer um dos outros.

Relativamente à aptidão aeróbia, a avaliação inicial revelou que cinco alunos se encontravam no patamar considerado abaixo da zona saudável. Ao nível da aptidão muscular, as maiores dificuldades foram registadas no teste dos abdominais e no teste de suspensão na barra. A avaliação inicial da aptidão física foi uma das mais importantes, pois permitiu-nos traçar um percurso para os alunos no sentido de melhorar resultados e de equacionar qual a vertente mais adequada para cada aluno. Enquadrar-se no patamar de zona saudável é fundamental pois estar apto fisicamente tal como afirma Guedes (1996) trata-se de alcançar:

*“um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um não apenas a realização das tarefas do quotidiano, as ocupações ativas das horas de lazer e enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, mas, também, evitar o aparecimento das funções hipocinéticas, enquanto funcionando no pico da capacidade intelectual e sentindo uma alegria de viver”.*

A natureza e o significado do nível de aptidão física e as suas implicações como suporte de saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam o patamar da zona saudável (Jacinto et al., 2001).

### **5.1.9. Caraterização Sociométrica**

A caraterização sociométrica é um instrumento que serve para medir a importância da organização que existe nos grupos sociais. Consiste expressamente em pedir ao sujeito que escolha, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderia pertencer, os indivíduos aos quais gostaria de ter como companheiros (Granjeiro & Reis, 2014 citando Saravali, 2005)

A sociometria foi concebida com o objetivo de relacionar as formas pelas quais ocorrem as relações de afinidade, indiferença, rejeições, com fatores psicológicos, sociais e biológicos observáveis (Granjeiro & Reis, 2014).

Atendendo que os alunos da turma do 10<sup>o</sup>4 transitaram de turmas diferentes, achamos que seria pertinente perceber quais as ligações presentes na turma e detetar possíveis conflitos que poderiam pôr em causa a fluidez das aulas de EF.

Percebemos claramente numa fase inicial que a turma estava dividida em grupos e que seria difícil abordar algumas matérias, como por exemplo a dança. Portanto, registou-se que haviam evidentemente dois líderes na turma, um do género feminino e outro do género masculino, curiosamente dois alunos que poderiam ser utilizados para controlar a turma e diminuir comportamentos de risco.

Detetamos especialmente uma aluna mais afastada do resto da turma, que chegou este ano a Portugal, oriunda da África do Sul. Por outro lado, foram evidentes os alunos com uma relação mútua entre si, quer a nível mais pessoal (namoro), quer a nível de trabalhos de grupo, assim como as principais situações de exclusão na turma. Estes dados permitem-nos utilizar a EF como um meio privilegiado para resolver situações conflituosas e estabelecer um espírito de equipa na turma.

### **5.1.10. Apreciações Gerais**

Uma caracterização detalhada da turma nos mais variados aspectos foi fundamental para a preparação, gestão e operacionalização de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir dos questionários aplicados conseguimos retirar informações cruciais, nomeadamente sobre a contextualização familiar dos alunos, por considerarmos que o comportamento e o sucesso dos alunos poderá ser implicado pelas condições familiares, desde o agregado, à situação profissional dos pais. Como referenciado anteriormente as condições financeiras e o nível de estabilidade familiar, foram aspectos cruciais considerados ao longo do ano letivo e na relação estabelecida com os alunos.

Perante tais reflexões, tentámos ao longo das aulas assumir um papel interativo e dinâmico com os alunos, tentando transmitir-lhes parte da estabilidade que poderiam não sentir em casa. No que diz respeito às atividades extracurriculares realizadas com os alunos, tivemos sempre em consideração um controlo sobre os custos financeiros, garantindo que, mesmo sem possibilidades, todos pudessem participar nas atividades.

A clara evidência da pouca regularidade no que diz respeito à prática de atividade física fez com que assumíssemos um papel promotor da atividade física, procurando reforçar o gosto pela mesma, transmitindo a importância da sua prática, assim como a implementação de hábitos de vida saudáveis.

Os resultados da avaliação da aptidão física propuseram-nos ainda efetuar um controlo que fosse contínuo ao longo do ano, implementando estações de aptidão física nas aulas de EF e estimando mostrar, com valores, a importância da prática regular de atividade física.

Este trabalho desenvolvido junto dos alunos permitiu-nos detetar as principais lacunas dos mesmos e prescrever, individualmente, exercícios de acordo com a capacidade de cada um. No final do ano foi entregue a cada aluno um relatório acerca dos seus valores finais, ficando com uma noção de como poderão desenvolver cada uma das suas capacidades condicionais (Lopes et al., 2016).

A caracterização sociométrica da turma permitiu-nos desenvolver uma aprendizagem facilitadora perante aquilo que são as relações interpessoais e transmitir aos alunos a importância de se relacionarem com os colegas e com os professores, procurando sempre criar um bom clima de aula.

Sentimos que conseguimos, de forma ativa e dinâmica, contribuir para a estabilidade da turma, estabelecendo um clima de respeito, união e dinâmica de grupo. As atividades desenvolvidas com esta turma focaram-se sempre no objetivo de desenvolver o trabalho em equipa e o gosto pela prática

desportiva, regular e autónoma e a caracterização da turma foi um trabalho imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que tivemos um papel preponderante no percurso destes alunos e que a relação criada com os mesmos, evidenciada pelos próprios e pelo conselho de turma, foi fundamental para o aumento da sua motivação e do desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico.

Para além da importância da caracterização da turma para as aulas de EF, um dos objetivos delineados passava pela cooperação com o restante conselho de turma, que se revelou vantajoso para o percurso dos alunos também nas outras disciplinas. As reuniões de avaliação de cada período foram um momento de partilha de informação e de debate entre os professores da turma 10<sup>º</sup>4, procurando compreender algumas atitudes dos alunos, assim como traçar e, eventualmente, reajustar o percurso de cada um.

*“As necessidades e os objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidário. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva”* (Dewey, 2002 citado por Milheiro, 2013).

Seguindo a mesma linha de pensamento do autor citado, o conselho de turma trabalhou numa perspetiva colaborativa em prol da potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, procurando, sempre que adequado, desenvolver a transdisciplinaridade. Procuramos combater um dos pontos fracos da escola apresentado no PEE (2014-2018, p. 8): “Parco trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes”.

O processo de planeamento e operacionalização da caracterização da turma fez-nos adquirir competências na área da análise e interpretação de dados estatísticos, na conceção de questionários *online*, na capacidade de síntese, no sentido em que foi fundamental fazer uma seleção dos dados mais relevantes para a rentabilização da ação didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem e na comunicação e exposição de ideias perante outros professores, no trabalho colaborativo e cooperativo entre os diversos membros do conselho de turma e no desenvolvimento da capacidade de exposição oral perante as apresentações direcionadas ao conselho de turma.

O NE sugere que se estabeleça uma coordenação entre o Departamento de EF da UMa e os diretores de turma das escolas, de modo a evitar que os alunos repitam o preenchimento de alguns dados. Os

questionários sugeridos pelo Departamento poderiam ser estruturados em consonância com os diretores de turma e preenchidos pelos alunos no início do ano letivo, disponibilizando os resultados obtidos a todo o conselho de turma.

Apesar de a caracterização da turma ter sido uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o seu conhecimento realista e aprofundado verificou-se essencialmente com o decorrer da PL e com as dinâmicas e interações criadas nas aulas.

## **5.2. Ação de Extensão Curricular**

A AEC é uma atividade que procura incluir a participação ativa dos alunos, professores e encarregados de educação. Esta ação incluiu o planeamento e operacionalização de um conjunto de atividades realizadas no Parque Desportivo Água de Pena, intitulada “*I Evento Inter-Escolas de Água de Pena*”, desenvolvida com a turma 10<sup>o</sup>4 em coordenação com duas turmas no NE da Escola Secundária Francisco de Franco (ESFF).

### **5.2.1. Pertinência e Justificação da Ação**

A aplicabilidade da AEC com a turma 10<sup>o</sup>4 ambicionou uma participação proativa dos alunos na realização das tarefas, procurando transmitir-lhes responsabilidade na planificação e funcionamento da ação.

Segundo Lopes (2010, p. 59): “Não podemos esquecer que estamos a formar, na Escola e no Clube, jovens que estarão no mercado de trabalho durante os próximos 40/50 anos, mas parece que andamos distraídos e a assobiar para o lado. Educar/treinar é alargar os limites ...”.

Com um olhar direcionado nesta perspetiva, pretendemos com a AEC contribuir para a formação de alunos responsáveis, autónomos, capazes de interpretar sinais e gerir de uma forma eficiente as circunstâncias em que são envolvidos. Neste contexto, enquanto professores, pretendemos assumir um papel mediador de aprendizagem e de lhes transmitir que mais importante do que o produto final é todo o processo e envolvência na gestão e organização da atividade.

Ao longo do ano letivo, através da partilha de vivências e objetivos com alguns colegas de estágio surgiu a ideia de coordenarmos duas escolas na preparação e operacionalização desta atividade. Como tal, a EBSGZ e a ESFF uniram-se na agilização de todo este processo, criando diversas estratégias e situações em que os alunos fossem envolvidos no planeamento, organização e gestão da AEC.

A “Participação reduzida dos encarregados de educação na atividade da escola” e as “Fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos” são problemáticas referenciadas pelo PEE (2014-2018, p. 8-9) que pretendemos colmatar com a realização desta AEC. Com o desenvolvimento da atividade pretendíamos igualmente envolver os encarregados de educação fazendo com que assumissem um papel ativo na ação e que pudessem conhecer o trabalho desenvolvido pelos seus educandos ao longo do ano letivo.

O facto de escolhermos um leque de atividades desportivas variadas surgiu como forma de dar resposta às motivações e preferências dos alunos, sendo eles os responsáveis pelas escolhas das

modalidades. Procuramos alcançar a perspectiva apresentada por Jacinto et al. (2001) que refere que a EF tem como finalidades: reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, nas dimensões individual e social e ainda favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, designadamente a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas.

### **5.2.2. Objetivos da Ação**

Considerando que focalizamos a nossa atenção no envolvimento constante dos alunos na preparação desta atividade, os objetivos gerais passaram por: (i) desenvolver competências a nível da organização e participação de um evento; (ii) reforçar o gosto pela prática regular de atividades físicas e desportivas e (iii) desenvolver relações interpessoais entre os intervenientes das diferentes escolas.

De uma perspectiva mais micro, pretendíamos com a realização desta atividade (i) desenvolver atividades que vão ao encontro das motivações dos participantes; (ii) proporcionar experiências em atividades físicas não contempladas no plano de estudos das turmas; (iii) desenvolver competências no âmbito dos Desportos de Adaptação ao Meio, Confrontação Direta e Desporto coletivo (Almada et al., 2008) e (iv) consciencializar os alunos para os aspetos a considerar no planeamento, organização e gestão de um evento deste género.

Pretendíamos desenvolver nos alunos competências como a cooperação, a responsabilidade, a capacidade de expressão escrita, a proatividade, a criatividade e a autonomia.

### **5.2.3. Metodologia da Ação**

A dinamização da AEC contou com a envolvimento de três turmas, duas de 11º ano (ESFF) e uma de 10º ano (EBSGZ), coordenadas pelos quatro professores estagiários e com o apoio dos orientadores cooperantes e científicos de ambos os NE.

Numa fase embrionária da preparação da atividade, foi aplicado um questionário aos alunos, de forma a apurar as suas preferências desportivas e quais as modalidades que gostariam de experimentar, dentro do leque de ofertas disponíveis.

Após a definição dos objetivos da AEC, o primeiro passo foi enquadrar os alunos com as tarefas que tinham que ser realizadas e a estratégia adotada foi dividir as turmas participantes em grupos de

trabalho, sendo que cada grupo teve a tarefa de desenvolver trabalho nos seguintes “departamentos”: administrativo (A), comunicação/marketing (C), financeiro (F) e operacional (O). Apesar de os alunos estarem divididos em grupos de trabalho, acabaram por desenvolver estratégias e apresentar soluções em conjunto, agilizando o processo como um todo e não em partes separadas.

No quadro 6 é possível verificar as tarefas efetuadas pelos alunos (Al) em cada departamento, assim como as tarefas tratadas pelos professores estagiários (P).

**Quadro 6 - Tarefas desenvolvidas na AEC**

<b>A</b>	<b>Al</b>	Ofício pedido espaço				
	<b>P</b>	Pedido Orçamento de Transporte	Pedido apoio Associação Ténis da Madeira			
<b>F</b>	<b>Al</b>	Lanches; Transportes (patrocínios)	Fruta			
	<b>P</b>	Orçamento provisório	Transporte	Almoço		
<b>C</b>	<b>Al</b>	Opções títulos	Criação Facebook	Cartaz	Escolha do título (votação)	Propostas logotipos
	<b>P</b>	Reajustar o grupo facebook	Panfleto/autorizações			
<b>O</b>	<b>Al</b>	Escolha das modalidades	Sistema de competição	Exposição arte	Formação grupos	
	<b>P</b>	Sistema de Rotação	Requisição do material			

Na reunião de avaliação do segundo período os professores da turma 10<sup>º</sup>4 foram informados sobre a atividade e a envolvimento dos alunos na mesma, mostrando disponibilidade em apoiar os alunos no que fosse preciso. Neste sentido, os professores colaboraram com os alunos na conceção de ofícios, na realização da exposição de arte e auxiliaram na orientação da gestão da atividade, despendendo algum tempo das suas aulas, trabalhando a interdisciplinaridade.

Como forma de arranjar soluções para resolver questões de transporte e alimentação, os alunos procuraram pedir apoios e patrocínios a diferentes entidades dispostas a colaborar com a atividade em questão, sendo que os alunos demonstraram proatividade e adquiriram competências a nível de comunicação e de elo de ligação entre os professores responsáveis e as entidades em questão.

Em relação ao departamento de comunicação e *marketing*, os alunos, através da criação de um grupo de *facebook* controlado pelos professores, apresentaram propostas de títulos, logotipos e cartazes representativos da AEC (consultar Anexo K), sendo que, perante um processo justo e coerente, todas as propostas apresentadas por alunos foram sempre sujeitas a votação.

Numa fase de perspetiva operacional, os alunos escolheram as seguintes atividades: *squash*, *padel*, orientação funcional, escalada, ténis, voleibol, badminton e futsal. Quando ‘provocamos’ os alunos a realizarem um sistema competitivo para o dia da ação, os mesmos manifestaram uma atitude de desagrado e referiram que queriam apenas divertir-se e experienciar as atividades. A constituição das equipas e a preparação da exposição de arte foi preparada pelos alunos.

Uma vez que as turmas da ESFF eram do curso de Artes e alguns dos nossos alunos do 10º4 nos resultados da caracterização da turma referiram que queriam seguir a vertente das artes, então uma das estratégias para incentivar os encarregados de educação a participarem na atividade foi realizar uma exposição de arte organizada pelos alunos a fim de exporem posteriormente o seu trabalho.

Paralelamente a estas funções, outra metodologia adotada foi a entrega de um convite aos encarregados de educação dos alunos, permitindo informá-los de toda a AEC e de termos uma perceção da percentagem de participação. Como meio de cativá-los proporcionamos várias atividades em que poderiam colaborar, nomeadamente um concurso de fotografia, participação nas atividades desportivas com os educandos ou/e na dinamização do almoço.

#### **5.2.4. Estrutura da Ação**

A AEC decorreu no dia 13 de abril de 2016, entre as 08:30h e as 14:30h no Parque Desportivo Água de Pena. No Quadro 7 podemos consultar o programa operacional da AEC.

**Quadro 7 - Programa Operacional da AEC**

<b>HORA</b>	<b>TAREFA</b>
08h00m – 08h15m	Concentração no Funchal (Escolas)
08h30m	Saída do Funchal
09h00m	Chegada ao Parque Desportivo Água de Pena
09h30m	Início atividade de Orientação
10h00m-10h25m	Lanche; Exposição de arte
10h30m-12h30m	ATIVIDADES (squash, padel, orientação funcional, escalada, voleibol, badminton, futsal)
12h30m-13h30m	Almoço
14h00m	Saída do Parque Desportivo Água de Pena
14h30m	Chegada ao Funchal (Escolas)

### **5.2.5. Apreciações Gerais**

Considerando os objetivos definidos para a AEC, e realizando uma reflexão após a realização da mesma, acreditamos que tivemos mais sucesso na concretização de alguns objetivos comparativamente a outros. Assim, por exemplo no desenvolvimento de competências na organização e preparação da atividade, temos consciência que a participação dos alunos não foi unânime.

De um modo geral o envolvimento dos alunos foi bastante significativo, mas sabemos que nem todos têm as mesmas motivações e predisposição para realizarem os trabalhos solicitados pelos professores. Uma das estratégias utilizadas foi passar a responsabilidade para o lado dos alunos, transmitindo que a atividade era deles e que deveriam contribuir de forma ativa para a concretização da mesma, caso contrário poderiam comprometer a sua dinamização. Procuramos que os alunos se deparassem com um conjunto de problemas e que tentassem arranjar estratégias para resolvê-los.

No entanto, alguns alunos mostraram mais empenho do que outros, fazendo-nos questionar se realmente todos os alunos conseguiram ficar com uma perceção acerca da importância e sobre o trabalho que envolve o planeamento e a operacionalização de um evento deste género. Muitas vezes os alunos demonstram um grande desinteresse na resposta aos trabalhos solicitados pelos professores. Assim, segundo Corno (2000), os trabalhos não presenciais não são limitados às salas de aula, onde o professor e o aluno ocupam o papel principal, devem sim estender-se a terceiros (pais, explicadores

e outros membros envolvidos no processo educativo) cujo papel pode ser imprescindível para a qualidade final do trabalho realizado. Por outro lado, importa salientar o facto de os professores quase nunca questionarem a forma como os alunos experienciam os trabalhos de casa, mostrando-se, habitualmente, mais interessados pelo produto final do que propriamente com os processos implicados na sua construção (Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio et al., 2005).

Procuramos acompanhar e gerir o processo de envolvimento dos alunos no planeamento da atividade, garantindo uma gestão eficaz e eficiente do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que todos eles, cada um à sua maneira, pudessem estar envolvidos no percurso delineado.

A envolvimento de alguns professores de outras disciplinas foi fundamental para o percurso dos alunos na elaboração de algumas tarefas, dando relevância ao fator da transdisciplinaridade. Procuramos que houvesse uma quebra nos limites entre as disciplinas e que de uma forma cooperativa as diferentes matérias pudessem unir-se e rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Guedes, Machado, Brito, Brito & Machado, 2010). Neste contexto, Rodrigues (2016) refere que “A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa”.

Foi fundamental a autonomia evidenciada pelos alunos na procura e solicitação de ajuda a outros professores para o desempenho das tarefas necessárias, sendo que os mesmos também demonstraram grande disponibilidade em colaborar com os alunos e relataram a motivação e dedicação dos mesmos na atividade.

Quanto ao objetivo de reforçar o gosto pela prática regular de atividades físicas e desportivas, apresentado pelo PNEF, acreditamos que conseguimos proporcionar experiências novas aos alunos, que não estavam contempladas no plano de estudos das turmas e que poderá ser um meio para que os alunos procurem praticar as modalidades fora do contexto escolar.

O desenvolvimento desta atividade teve por base o PEE (2014-2018) e as suas diretrizes que passam por realizar atividades extracurriculares integradoras dos conteúdos programáticos, numa ótica multidisciplinar, procurando a melhoria dos índices de sucesso escolar. Nesta perspetiva, levamos os alunos a realizarem diferentes atividades, que pudessem contribuir para a obtenção de uma das finalidades da disciplina de EF, nomeadamente “Reforçar o gosto pela prática regular das actividades físicas (...)” (Jacinto et al., 2001, p. 10).

Simão (2005) afirma que a prática de qualquer atividade implica a existência de sentido de responsabilidade pelo cumprimento dos compromissos assumidos, nomeadamente a pontualidade e a

assiduidade e pressupõe também o estabelecimento de metas pessoais e tentativas de as alcançar, o que nos indica que a prática desportiva extracurricular poderá ser um meio para os alunos desenvolverem competências que são também fundamentais no meio escolar.

O desenvolvimento da relação entre os alunos das diferentes escolas envolvidas foi um dos objetivos mais evidenciados na AEC, sendo um dos aspetos mais referenciados pelos alunos nas reflexões entregues sobre a atividade, destacando a dinâmica de grupo e a interação como um dos principais pontos fortes da AEC.

A estratégia de formarmos as equipas com elementos das duas escolas visava desenvolver essa relação e proporcionar aos alunos o desenvolvimento de novas amizades e da interação com alunos provenientes de um contexto escolar diferente do nosso.

O trabalho colaborativo entre estudantes, tal como afirmam Coll Salvador (1994) e Colaço (2004) possibilitam desenvolver competências em termos de: socialização (o que inclui aprendizagem de habilidades comunicacionais e de convivência), controlo de comportamentos de risco, adaptação às normas estabelecidas e superação do egocentrismo, o que no caso da nossa turma se torna bastante eficaz, como meio para desenvolver um dos objetivos da EBSGZ, que passa por melhorar os níveis de indisciplina (PEE, 2014-2018). A interação dos alunos permite ainda a aquisição de novas aptidões e habilidades, podendo incluir melhoria no rendimento escolar e o aumento do nível de aspiração escolar, desenvolvendo interesse por possíveis áreas desconhecidas (Coll Salvador, 1994; Colaço, 2004).

Temos claros indicadores que nos fazem acreditar que conseguimos apelar à capacidade de criatividade, autonomia, montagem de estratégias e desenvolvimento de ferramentas de comunicação nos alunos, solicitando comportamentos aos quais não estão tão habituados a dar resposta, e que mostraram uma grande competência na procura de soluções.

A relação criada com a turma quer professor-aluno, aluno-aluno e inclusive aluno-outros professores contribuiu de forma decisiva para a envolvência dos alunos na preparação da atividade, apesar de nem sempre termos o retorno desejado. Como é óbvio temos consciência de que os alunos estavam claramente mais predispostos a realizarem determinadas tarefas em detrimento de outras. Por exemplo, não mostraram tanto entusiasmo em criar um ofício como em elaborar um cartaz, no entanto sabemos que poderá estar associado às preferências pessoais e cabe-nos a nós, enquanto agentes mediadores da aprendizagem, criar um meio privilegiado para o aluno desenvolver outras

competências que não estejam incluídas no âmbito das suas preferências, mas que serão essenciais para a sua vida enquanto cidadãos ativos.

Acreditamos que o NE, em consonância com o NE da ESFF, orientadores científicos e pedagógicos, professores de outras disciplinas, encarregados de educação e alunos, fomos capazes de desenvolver competências de forma mútua, sobretudo no aluno enquanto foco central da nossa intervenção pedagógica.

Numa perspetiva de analisar e refletir sobre a opinião dos alunos relativamente à preparação e operacionalização da atividade, registamos os principais aspetos positivos referidos, nomeadamente a interação com pessoas novas, a introdução a novas modalidades nunca antes experienciadas e o facto de estarem fora do contexto escolar.

Como aspetos menos favoráveis, apresentam a envolvimento de alguns alunos em relação à de outros, o pouco tempo passado em algumas atividades e a falta de atividades com uma vertente mais náutica. Uma vez que a atividade decorria apenas na parte da manhã e dada a envolvimento do número de alunos (45) relativamente ao número de atividades novas (5), foi necessária uma gestão cuidada e eficiente do tempo em cada estação, não havendo a possibilidade de cada equipa ficar muito tempo na mesma modalidade. Julgámos que, de facto, se trata de uma das principais lacunas neste processo, considerando que nem todos os alunos estariam dispostos a fazer o mesmo e que tinham preferência por umas atividades em relação a outras, no entanto, por uma questão de segurança e controlo e dada a dimensão do espaço, não nos pareceu adequado organizar e gerir a atividade de outra forma.

Os nossos alunos referiram desde o início do processo que ambicionavam passar por algumas experiências náuticas, referindo por exemplo a canoagem, no entanto, apesar de procurarmos algumas possibilidades, as condições do espaço e de segurança não permitiram a sua ocorrência, o que nos faz terminar o ano letivo sentindo que faltou fazer alguma coisa nesse sentido. Poderá ser um meio para o próximo professor de EF atuar com estes alunos, continuando a desenvolver competências na preparação de atividades deste género.

Um dos aspetos que também consideramos não ter sido tão bem sucedido como planeado foi o envolvimento dos encarregados de educação dos alunos na atividade. Os alunos apresentaram grande resistência na presença dos encarregados de educação, evidenciando um grande desagrado em trazê-los à AEC. A estratégia utilizada, nomeadamente o convite entregue pelos educandos através de um panfleto, também não revelou ser suficiente para que os pais se mostrassem ativos na participação do evento.

Consultando o PEE (2014-2018) percebemos que muitos encarregados de educação não acompanham o percurso educativo dos alunos e envolvem-se pouco ou nada na atividade da escola. Acreditamos que os professores, em colaboração com os alunos devem ter um papel ativo em incentivar e criar estratégias para trazer os encarregados de educação à escola e envolverem-se no crescimento dos filhos.

*“É importante que as famílias se sintam integrados nas atividades que a escola promove. Alguns pais sabem o que acontece na escola, através daquilo que os filhos dizem em casa nas suas conversas, através dos deveres de casa e dos desenhos. Mas para que exista uma boa relação entre escola/famílias, é essencial que os filhos vejam seus pais a participarem e interessar-se pelo estudo do seu educando, conversar sobre seus trabalhos e sobre as pequenas coisas que aprendem na escola”* (Borges, 2006).

Provavelmente, o dia e a hora escolhidos não foram os mais adequados para que os pais conseguissem integrar a atividade, no entanto, planejar a AEC para um sábado ou horários pós-laborais acarreta igualmente algumas desvantagens, como alguns colegas de anos anteriores fizeram, poderia pôr em causa a participação dos alunos, por diversas razões como desporto, catequese, etc. (Andrade, 2013; Pinto, 2015).

Numa perspetiva de análise da nossa prestação, acreditamos ter transmitido para outros professores o valor educativo e pedagógico que as aulas de EF que podem e devem ter na contribuição do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Referenciamos de igual forma o trabalho conjunto entre os colegas de estágio que contribuiu para a troca de informações, de aprendizagens e de uma constante reflexão acerca do trabalho que fomos desenvolvendo, conseguindo estabelecer uma coordenação coerente e que surge como uma preparação para o futuro, pois acreditamos que o trabalho colaborativo entre professores é fundamental para que se alcance o sucesso.

Enquanto futuros profissionais de EF e cidadãos integrantes de uma comunidade ativa e em constante mudança, conseguimos desenvolver competências com a preparação deste evento no que diz respeito ao planeamento, organização e gestão de uma atividade desta envergadura.

Por fim, em jeito de sugestão, parece-nos pertinente a possibilidade de dar continuidade à organização deste evento, provocando e desafiando os futuros professores estagiários. A participação ativa dos alunos e a colaboração de outros professores é fundamental para que o processo seja mais enriquecedor e sugerimos que os professores procurem delinear estratégias de envolvimento para os encarregados de educação na atividade, de uma forma antecipada.

## **VI. OUTRAS ATIVIDADES**

## 6. Outras Atividades

A formação tem origem no latim *formare* e apela a uma ação profunda e global da pessoa, nomeadamente a transformação de todo o ser, configurando saberes, saber fazer e saber ser (Silva, 2000). Por considerarmos que a formação do professor não deve extinguir-se com o término do EP, também defendemos que não nos devemos cingir às atividades que o estágio exige, encarando as oportunidades que surgem como um meio para adquirirmos novas competências e novos conhecimentos.

Para além das atividades definidas desde o início do ano letivo como componentes de avaliação, tivemos a possibilidade de passar por outras experiências, que de maneira muito breve e sucinta, serão descritas e refletidas neste capítulo do Relatório de Estágio.

Apesar de não estarem definidos como critérios de avaliação, consideramos que foram momentos no decorrer do estágio que nos permitiram desenvolver competências de trabalho fundamentais à nossa prática profissional enquanto futuros professores de EF.

Desenvolvemos competências relacionais com os alunos, assim como nos permitiu trabalhar em coordenação com alguns colegas estagiários, e contribuir, de forma mútua, para o debate, troca de ideias, entreajuda, cooperação, reflexão e trabalho em equipa.

### 6.1. Lecionação a outras turmas

Durante o ano letivo tivemos oportunidade, em consonância com o orientador cooperante, de lecionar algumas aulas à turma do 12º3, nomeadamente de Atividades Rítmicas Expressivas (danças sociais e tradicionais), orientação e *geocaching*. Permitiu-nos trabalhar com uma turma que apresentava características completamente distintas das que nos foram atribuídas, no que diz respeito ao nível de empenhamento motor e motivação para a EF, por outro lado, foi a turma em que os alunos do género masculino mais entraves levantaram relativamente à dança.

Solicitado pelo colega do NE da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, tivemos oportunidade de lecionar uma aula de *kinball* aos alunos da turma do 7º1. Uma vez que já tínhamos desenvolvido esta atividade na nossa AICE e com a turma do 10º4, tornou-se mais acessível a operacionalização da aula. O facto de os alunos demonstrarem grande motivação na aula, contribuiu para a obtenção dos objetivos a que nos propusemos: (i) proporcionar uma nova experiência desportiva; (ii) desenvolver a dinâmica de grupo e cooperação entre os alunos e (iii) estimular o

respeito pelo cumprimento das regras e normas estabelecidas. Foi uma oportunidade que tivemos para lecionar num ciclo de ensino diferente, nomeadamente o terceiro ciclo.

Perante estes dois cenários tivemos que, constantemente nos adaptar aos alunos e procurar redefinir metodologias de intervenção, de conceção e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Esta nova exigência implicou momentos de pesquisa, debate análise e reflexão, que em muito contribuiu para o desenvolvimento de competências como a capacidade de adaptação, de liderança, de organização e gestão e de autonomia.

## **6.2. Cooperação na Operacionalização de Atividades de outros Núcleos de Estágio**

Durante o primeiro período auxiliámos o NE da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro na operacionalização da AEC. As tarefas desempenhadas foram de preparação/montagem da atividade e gestão (capitã) das equipas, envolvendo encarregados de educação e alunos. Esta intervenção permitiu-nos desenvolver capacidade de controlo e de comunicação com os encarregados de educação e com os alunos envolvidos.

No final do terceiro período auxiliámos o NE da ESFF na operacionalização da AICE, denominada “O Franquinho 2.0”, atuando sobre o controlo de algumas estações, mas fundamentalmente na introdução e contagem de pontos por aluno. A participação nesta atividade concedeu-nos a possibilidade de desenvolvermos competências de interação, cooperação e trabalho em equipa com os colegas de estágio, assim como desenvolvemos o contacto e a capacidade de comunicação e exposição oral, interagindo com aproximadamente 400 alunos da escola em questão.

Também no decorrer do terceiro período um colega estagiário da EBSAAS solicitou ajuda na elaboração de um plano de aula de Orientação, sendo que nos dirigimos à própria escola, afim de o auxiliar no planeamento e dinamização da aula. Procedeu-se à escolha dos locais para colocar balizas, assim como a criação de mapas tradicionais e funcionais e ajustamentos ao nível da organização da própria aula (equipas, sistema de rotação, etc.). Neste sentido foi gratificante sabermos que o trabalho que desenvolvemos ao longo deste estágio contribuiu para o trabalho de alguns colegas estagiários e que pudemos auxiliar na sua atuação e cumprimento de objetivos.

De uma forma geral, consideramos que o trabalho colaborativo foi fundamental no decorrer do estágio e que, da mesma forma que nos mostramos disponíveis, os colegas também colaboraram sempre que solicitamos apoio. As culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros (Damiani, 2008). A partilha de experiências entre professores favoreceu o

desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. É neste sentido que o trabalho de cooperação desenvolvido ao longo do EP se revelou bastante positivo.

Como forma de apoio e de seguimento do trabalho desenvolvido pelos colegas estagiários ao longo do ano, tivemos oportunidade de assistir e participar em algumas apresentações/ações de outros núcleos de estágio, por considerarmos que também é importante no processo de EP acompanhar e ter conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas, pois poderá contribuir igualmente para o desenvolvimento e rentabilização da nossa atuação pedagógica.

Posto isto, estivemos presentes nas seguintes Ações: AEC (Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; Ação Científico-Pedagógica Individual da Escola Secundária de Francisco Franco; Ação Científico-Pedagógica Individual da Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; Evento Final desenvolvido no âmbito da prática letiva – modelo de educação desportiva aplicada na Ginástica na Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

### **6.3. Participação no torneio de Voleibol de Natal da EBSGZ**

Atendendo à realização do torneio de voleibol de Natal na EBSGZ, foi-nos proposto pelo orientador cooperante que formássemos uma equipa com os alunos que desejassem participar. Esta atividade envolveu equipas de outras escolas e consideramos que foi um meio propício ao conhecimento de novas pessoas e interação com alunos provenientes de contextos diferentes dos nossos alunos.

Julgamos que a participação neste evento se revelou uma janela de oportunidade no desenvolvimento de relações interpessoais com os nossos alunos e que seria uma vantagem na nossa integração na comunidade escolar. Gostaríamos igualmente de realçar o desenvolvimento de competências como a cooperação e comunicação com os professores organizadores, bem como com os alunos.

### **6.4. Projeto EFERAM-CIT UMa**

O Projeto EFERAM-CIT surgiu no decorrer do terceiro período e tem como objetivos (i) caracterizar a perceção e a atitude dos alunos face à EF escolar; (ii) descrever os estilos de vida dos alunos e (iii) investigar a relação entre a perceção e a atitude dos alunos face à EF, controlando pelos estilos de vida.

O que se pretende com a aplicação dos questionários e das avaliações da aptidão física é criar um documento único para futuros colegas estagiários, de forma a conseguirem atuar no sentido de a EF assumir um papel elementar no processo educacional, preparando as crianças e adolescentes para

adotarem estilos de vida mais saudáveis, controlando e contribuindo positivamente para a manutenção dos níveis de aptidão física nos patamares de zona saudável.

A metodologia aplicada, posteriormente à entrega e recolha dos consentimentos de todos os alunos participantes, foi a aplicação de dois questionários *online* preenchidos mediante a presença de algum professor responsável e a realização de avaliações de aptidão física. Neste contexto, foram avaliados 243 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos, provenientes de quatro escolas da RAM.

A aplicação do Projeto exigiu a realização de algumas tarefas, nomeadamente na marcação de algumas reuniões com os responsáveis pelo mesmo, como membro da equipa de campo, avaliando aptidão física a partir de baterias de testes *Fitnessgram* e *Eurofit* (Quadro 8). Foram igualmente recolhidos dados sobre aspetos socioeconómicos, hábitos de vida, envolvimento na atividade física, auto-perceção, conhecimento da escola e da EF através de questionário.

As nossas funções na participação deste Projeto foram de membros da equipa de campo, numa fase inicial realizamos uma formação que nos permitiu conhecer detalhadamente os protocolos de avaliação, bem como as suas metodologias de aplicação, sustentadas por treino em contexto laboratorial e em contexto escolar. A nossa preparação culminou com o desenvolvimento do estudo piloto, quantificando a nossa fiabilidade.

A participação neste projeto de investigação permitiu adquirir um conjunto de competências e conhecimentos no domínio da dinamização de projetos em contexto escolar, assim como, capacidade de coordenação, entreajuda, análise de dados e reflexão crítica.

A diversidade de informação recolhida é, na nossa opinião, bastante vantajosa e seria particularmente útil no início do ano letivo, como ferramenta auxiliar na conceção da planificação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, pelo que sugeríamos a sua aplicação no início do ano letivo. A comparação de dados entre escolas também poderia ser pertinente na comparação de metodologias de ensino distintas e permitiria uma reflexão crítica sobre a eficácia das mesmas.

De uma forma geral, podemos afirmar que o nosso NE esteve presente em todas as escolas envolvidas no Projeto, participando em praticamente todas as avaliações agendadas.

**Quadro 8 - Testes Físicos aplicados no Projeto EFERAM-CIT UMa**

<b>Dimensão de avaliação</b>	<b>Fator</b>	<b>Teste de aptidão</b>
1- Aptidão cardiorrespiratória	Aptidão aeróbia	Teste do Vaivém 20m
2- Força	Força Estática	Dinamómetro manual
	Força Explosiva	Salto em comprimento sem corrida preparatória
3- Resistência Muscular	Força Funcional	Teste de suspensão na barra
	Força do Tronco	Teste dos abdominais em 30 segundos
4- Velocidade	Velocidade e Agilidade	Vaivém curto
5- Flexibilidade	Flexibilidade do Tronco	Teste do senta e alcança
	Flexibilidade do Ombro	Teste de flexibilidade do ombro

Os resultados esperados com este Projeto passavam por (i) reforçar uma infraestrutura de investigação na área da EF inserida no EP, (ii) criar uma base de dados fidedigna sobre os estilos de vida, a perceção e as atitudes dos alunos face à EF e (iii) suportar a operacionalização de novas metodologias e estratégias pedagógicas no ensino da EF escolar.

A avaliação da aptidão física aos nossos alunos foi essencial para realizarmos um último momento de avaliação, completando um processo que teve início em setembro de 2015. A possibilidade de entregarmos, no final do ano letivo, um relatório individual com os níveis de aptidão física de cada aluno, visava a contribuição do desenvolvimento da perceção dos mesmos em relação às suas capacidades físicas e de procurarem, de forma autónoma e regular, melhorar os seus resultados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Considerações Finais**

Foi através do EP que tivemos a possibilidade de ter o primeiro contacto com a docência e pudemos pôr em prática toda a formação e aquisição de competências ao longo da Licenciatura em EF e Desporto e do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

O EP surge como um meio de experimentação, adaptação e consciencialização para o contexto real do que é verdadeiramente “ser professor”. Ao longo de todo o processo aprendemos a educar, assumindo o papel de docentes de duas turmas, mas da mesma forma também aprendemos a aprender, não subestimando as nossas fraquezas e tendo consciência que estamos constantemente em adaptação ao processo de ensino-aprendizagem.

Passamos por um processo árduo, crítico, reflexivo, transformativo e de constante autossuperação no que diz respeito ao planeamento do EP, do ano letivo e da prática letiva, da organização constante de ações e atividades, bem como da sua dinamização e operacionalização.

Quando olhamos para o caminho percorrido, podemos afirmar que foi um processo de altos e baixos, que nos permitiu experimentar, errar, repensar e decidir consoante aquilo que acreditamos e fomos capazes de refletir. Foi sem dúvida um limiar de oportunidades de aprendizagem, perseverança, resiliência, persistência, crenças e de constantes reflexões.

É evidente que o processo de ser professor não passa somente pela interação com os alunos, sendo que a interação com a restante comunidade escolar é fundamental para o funcionamento do nosso trabalho e das atividades desenvolvidas ao longo do EP. Acreditamos que o trabalho cooperativo tornou o processo mais rico e foi um dos pontos-chave do funcionamento do nosso NE.

Neste contexto, destacamos o papel fundamental de todos os intervenientes no processo de EP, principalmente dos dois orientadores, quer do orientador cooperante, quer da orientadora científica, que conseguiram envolver-se constantemente na nossa evolução, catalisando, estimulando e motivando-nos nas mais variadas vertentes deste EP.

Claramente que o processo inicial deste estágio foi o ponto mais crítico, elevando em demasia as expectativas e procurando ser ambiciosos, contudo, com uma orientação adequada, soubemos adaptar as nossas ambições iniciais às competências e necessidades dos alunos, à realidade educativa das turmas e do contexto escolar.

Acreditamos profundamente que conseguimos deixar a nossa marca na escola e nos alunos que passaram por nós, não esquecendo as palavras dos mesmos, acreditando que como futuras professoras de EF, adquirimos uma base e uma experiência que desejamos rapidamente repetir.

Gostaríamos de não perder o espírito ambicioso, o prazer e a resiliência com que encaramos esta fase da nossa vida, assumindo que pretendemos seguir as palavras de Freire (2003, p. 10) acreditando que “(...) para ensinar é preciso coragem, ousadia e amor” e “é uma tarefa que exige seriedade, preparação científica, física, emocional e afetiva”.

Nem tudo correu como desejaríamos e muitas vezes foi difícil tornar as palavras e vontades em vivências e realidades. Temos consciência de que nem sempre fomos eficazes, da mesma forma que procuramos dar a volta por cima e fazer melhor, assim como temos a certeza que temos ainda mais para aprender e que foi apenas o começo de um processo longo e contínuo, que “(...) ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (Freire, 2003, p.55).

O balanço final do estágio é positivo, sendo que todo o processo potenciou a aquisição, transformação e desenvolvimento progressivo de várias competências, nomeadamente: a capacidade de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a nossa formação, num contexto novo e de constante imprevisibilidade, desenvolvemos a capacidade de aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções e emitir juízos de informação, assim como revelamos uma atitude de elevada responsabilidade social e de cidadania na orientação das atividades, desenvolvendo competências que valorizem a EF, a qualidade de vida e a saúde, assim como, o gosto pela prática regular de atividade física.

Tornamo-nos capazes de comunicar de um modo claro e adequado, utilizando diversas formas de expressão (escrita, oral, corporal ou emocional) em contextos específicos do Estágio e revelamos um sentido de aprendizagem e de superação permanente, privilegiando a partilha da informação e assumindo comportamentos de solidariedade e de trabalho em equipa.

O EP, aliado às disciplinas, compõem o currículo do curso, tratando-se de o aluno reter simultaneamente as potencialidades do espaço/tempo na Universidade e nas Escolas de Ensino, contribuindo, de forma conjugada, para a atuação profissional dos professores em formação (Felicio & Oliveira, 2008).

O aperfeiçoamento das competências e dos conhecimentos adquiridos ao longo deste processo formativo, para além de serem fruto das atividades desenvolvidas no estágio, foram também consequência das unidades curriculares (UC) desenvolvidas ao longo da nossa formação académica. Faremos referência ao contributo de algumas delas para o percurso vivenciado e para a potencialização das atividades desenvolvidas.

A caracterização da escola foi sustentada pelo apoio das UC de Administração e Gestão Escolar, onde adquirimos competências sobre a aquisição e capacidade para explicar a organização e administração

escolar como uma rede de elementos dinâmicos, interrelacionados com vista à realização dos fins educativos estabelecidos na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como conhecermos e analisarmos os diversos órgãos e competências nos diferentes níveis de organização da escola e avaliar a importância do PEE. A UC de Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar, através dos objetivos de conhecimento da organização curricular da EF e da Escola, de conhecimento do PEE, do contexto e caracterização escolar (instalações, população, recursos, elaboração das normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas e ocupação de espaços e elaboração do respetivo plano de formação), serviu como uma base para compreendermos melhor os aspetos mais relevantes da caracterização da escola e situarmos a EF nesse mesmo contexto.

As atividades de natureza científico-pedagógica foram desenvolvidas com o apoio de UC como a Didática Específica de Desportos de Exploração da Natureza e Adaptação ao Meio, nomeadamente na aquisição de conhecimentos básicos sobre a abordagem da orientação e do *geocaching* e na obtenção de informação sobre a formação de docentes na UC de Ética e Deontologia Profissional Docente, com base numa perspetiva defendida por Freire (2003) em relação ao quotidiano docente.

A UC de Tecnologia e Inovação em Educação foi fundamental para a AICE, dada a utilização e aplicação de novas tecnologias em contexto escolar, assimilando as suas vantagens e potencialidades na formação dos alunos. Podemos ainda fazer referência à UC de Gestão e *Marketing* do Desporto e de Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar, essenciais para gerir as fases de planeamento de todas as atividades, transmitindo-nos os indicadores primordiais que visam potenciar as nossas decisões e pontos de partida.

Em relação à caracterização da turma, fazemos referência às UC de Investigação na Educação e Psicologia da Educação que consideramos terem sido pertinentes nesta fase do processo, pois concederam-nos ferramentas fulcrais para a recolha e análise dos dados, assim como nos facilitou na seleção e pertinência dos resultados com maior destaque para a operacionalização e potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De uma forma geral, todas as atividades que envolveram exposição e comunicação oral foram sustentadas com um desenvolvimento contínuo ao longo da nossa formação, quer no primeiro ciclo e segundo ciclo que nos possibilitou estimular a capacidade de expressão oral e escrita.

Consideramos que a componente da PL foi sustentada com grande parte dos conhecimentos adquiridos na nossa formação inicial, fazendo referência essencialmente à UC de Pedagogia do Desporto (elucidando-nos para os parâmetros a considerar de forma a alcançarmos uma eficácia pedagógica), às Didáticas Específicas (facultando-nos conhecimentos particulares sobre as diferentes

matérias abordadas nas aulas), a Didática Geral (aplicámos construtos práticos fundamentais para uma intervenção pedagógica de excelência) e podemos ainda referir a grande relevância da Psicologia do Desporto, que nos permitiu gerir emoções, aceitar os alunos com as suas particularidades e consciencializar-nos que, da mesma forma que fomos transformados pelos professores que passaram por nós, também nós contribuímos para a transformação dos nossos alunos e referenciamos ainda a UD de Sistemáticas das Atividades Desportivas, que serviu como base para definir as competências transversais que fazem parte de cada modelo taxonómico apresentado por Almada et al. (2008).

Em jeito de conclusão, o EP foi um desafio imenso que despertou em nós a vontade de querer continuar a lecionar e o Relatório representa apenas uma pequena parte daquilo que foi o nosso percurso. Não esquecemos que o EP não foi encarado com um fim em si mesmo, mas sim como um meio de transformação enquanto futuros professores de EF e enquanto pessoas.

Perante as vivências do EP, deixamos apenas algumas considerações que valorizamos ao longo do tempo e que achamos serem fundamentais para futuros colegas estagiários, nomeadamente o desenvolvimento do trabalho em equipa. Aconselhámos que procurem cooperar e debater uns com os outros, seja com colegas estagiários ou com professores das escolas pois a recompensa e as aprendizagens que alcançamos são impagáveis.

“Diz-se de alguma coisa que é difícil quando enfrentá-la ou lidar com ela se faz algo penoso, quer dizer, quando apresenta obstáculo de algum nível” (Freire, 2003, p. 27). É fundamental que não tenhamos medo de arriscar, de experimentar e de assumir as nossas inseguranças. A parte “engraçada” do processo é mesmo essa: tentar, errar, refletir e voltar a tentar de forma diferente. Sem receio de sairmos da nossa zona de conforto e de evitarmos ser acompanhados pela arrogância e certeza que já conhecemos tudo.

Olhar o aluno como um ser único repleto de particularidades que devem ser respeitadas e compreendidas e não julgadas ou ignoradas, por vezes de forma não intencional, é papel do professor na promoção e facilitação da aquisição de aprendizagens significativas. É dos aspetos mais complexos e árduos do estágio, mas torna-se recompensador e imprescindível no balanço de um processo que não deve ser encarado como uma meta, mas sim como um ponto de partida.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- Aguiar, J. & Alves, M. (2010). A Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Maria Palmira Alves e Maria Assunção Flores. Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa: Edição VML.
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Funchal: P. Andrade. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Anjos, J. (2013). *A importância das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física no processo ensino aprendizagem*. Ariquemes: J. Anjos. Monografia apresentada à Universidade de Brasília. Consultado a 07 de setembro de 2016 em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6970/1/2013\\_JairoAlvesdosAnjos.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6970/1/2013_JairoAlvesdosAnjos.pdf)
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Definição de objetivos. Planeamento, organização e análise da atividade pedagógica. Técnicas de intervenção pedagógica. Avaliação. *Série Didática das Ciências Sociais e Humanas*, 47. Vila Real.
- Araújo, F. (2002). *A avaliação no Ensino Básico: O que pensam alunos e professores*. Lisboa: F. Araújo. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 32, pp. 121-133.
- Barata, T. (1997). Benefícios da Actividade Física na Saúde. In T. Barata (Coord.), *Actividade Física e Medicina Moderna* (pp. 132-144). Odivelas: Europress.
- Barros, F. C. F. (2014). *Os Desportos de Adaptação ao Meio, numa Vertente Aplicada, Tendo em Conta Predominantemente as Especificidades da Escola e do Turismo no Quadro da RAM*. Funchal: C. Barros. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Borges, S. (2006). *A Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Gestão Escolar. Caso: Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa Ano 2003/2005*. Lisboa: S. Borges. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), p. 21-31. Maringá. Consultado a 01 de setembro de 2016 em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466/2472~>
- Britzman, D. (1986). *Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education*. Harvard Educational Review.
- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 13 de junho de 2016 em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
- Castro, D. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Coimbra: D. Castro. Relatório de Estágio apresentado à faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física à Universidade de Coimbra. Consultado a 17 de julho de 2016 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17687/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Daniel%20castro.pdf>
- Churchill, G., Peter, J. (2000). *Marketing: criando valor para os clientes*. (1ª edição). São Paulo.
- Colaço, V. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade das crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17(3), pp. 333-340.
- Coll Salvador, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), pp. 529-548. Consultado a 03 de setembro de 2016 em: [http://www.jstor.org/stable/1002283?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1002283?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Costa, C., & Steinmeier, G. (2012). A caça ao tesouro ao ar livre: Geocaching, uma oportunidade de lazer em espaços verdes. *Arquitextos*. Consultado a 18 de outubro de 2015 em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.143/4332>
- Damas, M, Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Demailly, C. (1992). Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A., editor. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Falcão, A. (2014). O Geocaching e o Turismo: A influência do Geocaching na escolha de um destino. Coimbra: A. Falcão. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Coimbra. Consultado a 12 de outubro de 2015 em: [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS\\_ESEC/ANA\\_FALCAO.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ANA_FALCAO.pdf)
- Farias, R. M. (2009). O uso da Internet e sua influência na aprendizagem colaborativa de alunos e professores numa escola pública de Maceió. Universidade Federal de Alagoas. Consultado a 03 de agosto de 2016 em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DA-INTERNET-ESUA-INFLUENCIA-NA-APRENDIZAGEM.pdf>
- Fazendeiro, S. (2010). *Motivação e afetividade nas relações de aprendizagem: questões para pensar a educação física e seu ensino*. Belo Horizonte: S. Fazendeiro. Monografia apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais. Consultado a 18 de agosto de 2016 em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1812.pdf>
- Felício, H., Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar, Curitiba* 32, p. 215-232. Consultado a 15 de junho de 2016 em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. (2000). Ponto de Vista: A Competição na Educação Física Escolar. *Motriz*. 6 (2), pp. 97-100. Consultado a 07 de setembro de 2016 em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/06n2/Ferreira.pdf>
- Ferreira, L., & Moreira, E. (2010). *Práticas docentes: relatos de vida estudantil em aulas de língua materna*. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN. 1982-3657: Consultado a 18 de agosto de 2016 em: [http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo\\_04/E4-43a.pdf](http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_04/E4-43a.pdf) FIG
- Ferreira, S., Santos, J., Costa, B. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 37(3), pp. 289-298. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>.

- Freire, P. (1982). *Virtudes do Educador*. São Paulo: Vereda.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freitas, C. (2012). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Freitas. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Freitas, J. (2012). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Funchal: J. Freitas. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico. A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Coimbra: C. Frontoura. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Consultado a 08 de setembro de 2016 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17424/1/Monografia%20-%20Carla%20Cardoso%20Frontoura.pdf>
- Garcia, C. (s.d). Trabalho em Equipa. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado a 22 de agosto de 2016 em: <http://www.utad.pt/vPT/Area2/autad/tutoria/Documents/trabalho-em-equipa.pdf>
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física. Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Funchal: M. Gomes. Monografia apresentada à Universidade da Madeira.
- Gonçalves, L. M. A. (2011). *Formação Contínua de Professores em Contexto*. Lisboa: L. Gonçalves. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 31 de agosto de 2016 em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1593/TeseFinal\\_LinaGoncalves.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1593/TeseFinal_LinaGoncalves.pdf?sequence=1)
- Granjeiro, I., Reis, D. (2014). A técnica sociométrica e seu emprego pelo psicólogo. *Revista Eletrónica Científica*. Consultado a 25 de outubro de 2015 em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/CPqsPpkw79aASLZ\\_2014-4-16-1-14-47.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CPqsPpkw79aASLZ_2014-4-16-1-14-47.pdf)

- Gozzi, M., Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Machenzie de Educação Física e Esporte*. 5 (1), pp. 117-134.
- Guedes D. (1996). Atividade física, aptidão física e saúde. In: Carvalho T, Guedes DP, Silva JG (coord.). *Orientações Básicas sobre Atividade Física e Saúde para Profissionais das Áreas de Educação e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e do Desporto.
- Guedes, C., Machado, J., Brito, M., Brito, S., Machado, V. (2010). Importância das Aplicações da Transdisciplinaridade na Educação Humana. *Revista Graduando 1*, pp. 2236-3335. Consultado a 07 de setembro de 2016 em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.21-32.pdf>
- Saúde para Profissionais das Áreas de Educação e Saúde. Brasília: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- Haydt, R. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (1998). *Avaliação mito & desafio*. (24ª edição) Porto Alegre: Mediação.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Lima, M. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. (2ª edição). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Lima, C. (2010). A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3º ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira. Santa Maria da Feira: C. Lima. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado a 12 de setembro de 2016 em: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/610/1/MsC\\_cmmlima.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/610/1/MsC_cmmlima.pdf)
- Lopes, H. (2010). Repensar a Formação. In: *Pedradas no Charco – Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp. 58-59). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Fernando, C. (2013). A importância do Desporto no desenvolvimento de crianças e jovens. Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A., Fernando, C. (2014). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia*

*do Desporto*. 1(5), pp. 55-60. Consultado a 25 de agosto de 2016 em: [http://www.ipg.pt/scpd/files/revista\\_scpd\\_n5.pdf](http://www.ipg.pt/scpd/files/revista_scpd_n5.pdf)

- Lopes, H., Rodrigues, A., Alves, R., Correia, A., Rubio, E. (2016). *Educação Física nas Escolas da RAM Compreender, Intervir, Transformar*. Universidade da Madeira.
- Macedo, G. (s.d). *Proposta para a construção de um Projecto Curricular de Turma*. Lisboa. Consultado a 05 de setembro de 2016 em: <http://www.netprof.pt/PDF/PCT.pdf>
- Maggil, R. (1984). *A aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: A. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado a 13 de maio de 2016 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>
- Martins, M. (2014). *Relatório de Estágio Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: M. Martins. Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira.
- Martins, C. (2014). PROJETO: +SAÚDEGZarco - Situação de Saúde dos alunos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Funchal
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho Colaborativo entre Docentes – Um Estudo de Caso*. Lisboa: R. Milheiro. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado a 26 de agosto de 2016 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4605/1/Mestrado.pdf>
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário Da República — I SÉRIE-A* n.º 60, pp. 2242-2257. Consultado a 08 de setembro de 2016 em: [https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf)
- Morais, G. (1996). *Novas Tecnologias no Contexto Escolar. Comunicação & Educação* 18, pp. 15-21.
- Moreira, J. A. (2013). *Perspectiva Histórico-Contemporânea da Educação Física em Portugal. A Formação Profissional Docente*. Santo Tirso: DeFacto Editores.

- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (first online edition). United States: Spectrum Institute for Teaching and Learning. Consultado a 8 de agosto em: [http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online\\_ol\\_d.pdf](http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_ol_d.pdf)
- Muniz, A. (2007). *Trabalho de Conclusão de Estágio. Plano de Divulgação*. Santa Catarina: A. Muniz. Monografia apresentada à Universidade do Vale do Itajaí. Consultado a 18 de agosto de 2016 em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Paula%20Peretti%20Muniz.pdf>
- Neto, S. (2001). *Indicadores Antropométricos e Motores da Aptidão Física Relacionada à Saúde em Adolescentes de Ambos os sexos, dos 11 aos 14 Anos na Cidade de João Pessoa*. Porto: S. Neto. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física Universidade do Porto. Consultado a 29 de agosto de 2016 em: [file:///C:/Users/ma/Downloads/4035\\_TM\\_01\\_C%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ma/Downloads/4035_TM_01_C%20(1).pdf)
- Neves, D. (2013). *Relatório do Estágio em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: D. Neves. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Oliveira, F. (2014). *Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros*. Lisboa: F. Oliveira. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Faculdade de Motricidade Humana. Consultado a 18 de julho de 2016 em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/7372/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Paz, S., Ferreira, W., Cugnasca, C. (1998). Sistema de Posicionamento Global (GPS) e o Turismo. *Turismo em Análise* 9(2), 24-46. Consultado a 20 de outubro de 2015 em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63441>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pinheiro, M., Pinto, R., Albuquerque, A., Pereira, A. (2013). "Outra vez, professor?" Percepções de alunos em relação à Educação Física. *ResearchGate*. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n40p90.

- Pinto, J. N. L. (2015). *Relatório de Estágio em Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: J. Pinto. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Plano Anual de Atividades (2014-2015). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Projeto Educativo da Escola (2010-2014). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Projeto Educativo da Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Regulamento Interno da Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores. Acedido a 14 de junho de 2016 em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)
- Resende, P. (2012). *Relatório de Estágio: Orientação motivacional dos objetivos de realização nas Aulas de Educação Física. Estudo comparativo entre ciclos de ensino de uma Escola Pública e Privada*. Minho: P. Resende. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho. Consultado a 21 de julho de 2016 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25261/1/Pedro%20Alexandre%20de%20Oliveira%20Resende.pdf>
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, E. (2016). Os efeitos da Transdisciplinaridade na Educação. Reunião Científica Regional da ANPED. São Paulo. Consultado a 10 de setembro de 2016 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., et al. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), pp. 343-351. Consultado a 03 de setembro de 2016 em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11871/1/2005\\_tpc\\_tarefas\\_escolares\\_ar.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11871/1/2005_tpc_tarefas_escolares_ar.pdf)
- Sacristán, J., Gómez, A. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. (4ª edição). Porto Alegre: Artmed.

- Santos, W., Macedo, L., Matos, J., Melo, A., Schneider, O. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, 30(4), p.153-179. Consultado a 08 de setembro de 2016 em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/08.pdf>
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Edições FMH.
- Silva, C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, Ano XXI (72), 89-109. Acedido a 31 de agosto de 2016 em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>
- Simões, J., Fernando, C., Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In: *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira. Consultado a 15 de agosto de 2016 em: [https://www.researchgate.net/publication/270579404\\_Problematicas\\_da\\_Educacao\\_Fisica\\_I](https://www.researchgate.net/publication/270579404_Problematicas_da_Educacao_Fisica_I)
- Sousa, R. (2015). *Raquel quer ser Professora de Educação Física: As vivências em contexto de prática de ensino supervisionada que a levaram a concretizar esse sonho*. Porto: R. Sousa. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Consultado a 20 de julho de 2016 em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81988?locale=pt>
- Souza, C. H., Bernini, D. S., Brandão, D. M. & Souza, M. (2011). Modalidades avaliativas e seus objetivos – Análise das ferramentas EAD utilizadas na disciplina Metodologia do Trabalho Científico do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo. *Anais do XXII SBIE – XVII WIE*. Aracaju, pp. 2111-2119.
- Tenório, M., Barros, M., Tassitano, R., Bezerra, J., Tenório, J., Hallal, P. (2010). Atividade física e comportamento sedentário em adolescentes estudantes do ensino médio. *Rev Bras Epidemiol* 13(1), pp. 105-17. Consultado a 23 de agosto de 2016 em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v13n1/10.pdf>
- Thiébaud, M. (2005). Climat scolaire. *Formaction*. Consultado a 12 de agosto de 2016 em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho científico para a avaliação de professores. Ministério da educação. Consultado a 15 de junho de 2016 em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)

## **ANEXOS**

**- Anexo A -**

Matérias de ensino previstas para as turmas 10<sup>º</sup>4 e 12<sup>º</sup>2 ao longo do ano letivo 2015/16, na disciplina de EF.

<b>Turma</b>	<b>Período</b>	<b>Grupo de EF</b>	<b>Núcleo de Estágio</b>
<b>10<sup>º</sup>4</b>	<b>1ºP</b>	Futebol/Corfebol* Ginástica	Andebol Futebol Basquetebol Voleibol Ginástica
	<b>2ºP</b>	Basquetebol/Andebol* Badminton	Atletismo Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) Orientação Geocaching Desportos de combate
	<b>3ºP</b>	Voleibol Ténis de Campo	Badminton Ténis de Campo Ténis de Mesa Kinball Frisbee
<b>12<sup>º</sup>2</b>	<b>1ºP</b>	Voleibol Ténis de Campo	Andebol Futebol Basquetebol Voleibol Ginástica
	<b>2ºP</b>	Futebol/Corfebol* Ginástica	Atletismo ARE Orientação Geocaching Desportos de combate
	<b>3ºP</b>	Basquetebol/Andebol* Badminton	Badminton Ténis de Campo Ténis de Mesa

\* O professor após avaliação diagnóstica pode optar por fazer as duas modalidades ou selecionar apenas uma.

**- Anexo B -**

**Grelha de Avaliação Diagnóstico dos Desportos Coletivos**

Turma: <b>12º2</b>   Professor: <b>Marta Ascensão</b>   Data: <b>06-10-2015</b>   Matéria: <b>Desportos Coletivos</b>																	
<b>Variante</b>		<b>Jogo Espontâneo</b>				<b>Jogo Intencional</b>				<b>Jogo Estruturado</b>				<b>Jogo Elaborado</b>			
<b>Ocupação do Espaço</b>		1-Ocupação do espaço em função da bola;				2-Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas				3-Ocupação racional do espaço				4-Ocupação estratégica do espaço			
<b>Progressão no Terreno</b>		1-Progressão para o terreno em função da bola				2-Progressão no terreno em função da baliza				3-Progressão no terreno em função dos colegas adversários, bola e baliza				4-Progressão estratégica no terreno			
<b>Domínio da bola</b>		1-Insuficiente domínio da bola				2-Domínio instável da bola				3-Domínio estável da bola				4-Domínio estável e criativo da bola			
<b>Ações de Cooperação</b>		1-Ausência de cooperação				2-Cooperação oportunista intermitente				3-Cooperação consciente				4-Cooperação subconsciente (automatismos)			
		<b>Ocupação</b>				<b>Progressão</b>				<b>Domínio</b>				<b>Cooperação</b>			
Nº	Nome	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
<b>Observações</b>																	

**- Anexo C -**

Planeamento Anual 12º

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

OUTUBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
ApF	13	14	15	16	17	18
19		21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

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

DEZEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	F	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	N	26	27
28	29	30	31			

JANEIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

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

MARÇO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	P
28	29	30	31			

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

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








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

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

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

3º Período: 04-04-2014 a 03-06-2014 (17 aulas)

LEGENDA:  
 ApF-Avaliação Aptidão Física  
 AS-Avaliação Sumativa  
 F-Feriado

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

**- Anexo D -**

Planeamento Anual 10<sup>o</sup>4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

JUNHO						
2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	S	D
		1	2	3	4	5
6		8	AS	10	11	12








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

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

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

**LEGENDA:**

- ApF-Avaliação Aptidão Física
- AS-Avaliação Sumativa
- DE-Desporto Escolar
- F-Feriado
- T-Teste de avaliação

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

## - Anexo E -

### Estruturação das Unidades Didáticas

#### **1. INTRODUÇÃO**

#### **2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA**

2.1. Dados demográficos

2.2. Historial Desportivo e Estilo de Vida

2.3. Limitações para a prática desportiva

#### **3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO**

##### **3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO: Domínio Motor**

3.1.1. Avaliação Diagnóstico: Aptidão Física

3.1.2. Avaliação Diagnóstico: Desportos Coletivos

3.1.3. Avaliação Diagnóstico: Ginástica

3.1.4. Avaliação Diagnóstico: Ténis de campo

3.1.5. Avaliação Diagnóstico: Badminton

3.1.6. Avaliação Diagnóstico: Ténis de Mesa

3.1.7. Avaliação diagnóstico: Atletismo

3.1.8. Avaliação diagnóstico: Desportos de Combate

3.1.9. Avaliação Diagnóstico: Atividades de Exploração da Natureza

3.1.10. Avaliação diagnóstico: Atividades Rítmicas Expressivas

##### **3.2. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO: Domínio Sócio-Afetivo**

##### **3.3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO: Domínio Cognitivo**

#### **4. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS**

4.1. Objetivos Gerais

##### **4.2. OBJETIVOS TRANSVERSAIS**

4.2.1. Aptidão física

4.2.2. Desportos Coletivos

4.2.3. Desportos Individuais

4.2.4. Desportos de Confrontação Direta

4.2.5. Desportos de Combate

4.2.6. Atividades de Exploração da Natureza

4.2.7. Atividades Rítmicas Expressivas

##### **4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

4.3.1. Aptidão Física

4.3.2. Andebol

4.3.3. Futebol

4.3.5. Voleibol

4.3.6. Ginástica

4.3.7. Atletismo

4.3.8. Ténis de Campo

4.3.9. Badminton

4.3.10. Ténis de Mesa

4.3.11. Desportos de Combate

4.3.12. Orientação

4.3.13. Geocaching

4.3.13. Dança

4.3.14. Dança Tradicional

4.3.15. Dança Social

## **5. PLANEAMENTO ANUAL**

5.1. Calendário anual 2015/2016

5.2. Horário da turma

5.3. Cronograma de estruturação dos conteúdos 12º2

5.3.1. Justificação da estruturação dos conteúdos

5.4. Estruturação dos Planos de aula

## **6. AVALIAÇÃO INTERMÉDIA DA UD**

6.1. Primeira avaliação intermédia

6.1.1. Avaliação do processo Ensino-aprendizagem

6.1.2. Avaliação da gestão do processo ensino-aprendizagem

6.1.3. Implicações e adaptações para a UD

7.1. Segunda avaliação intermédia

7.1.1. Avaliação do processo Ensino-aprendizagem

7.1.2. Avaliação da gestão do processo ensino-aprendizagem

7.1.3. Implicações e adaptações para a UD





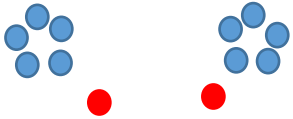
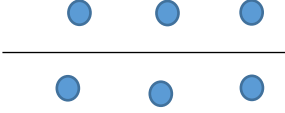
## **8. AVALIAÇÃO FINAL DA UD**

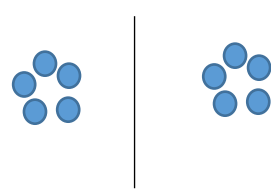
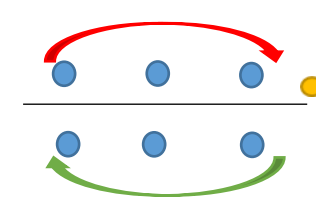
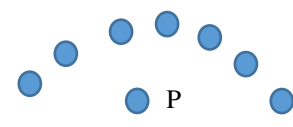
8.1. Recomendações para o futuro enquanto profissional de EF

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**- Anexo F -**

Exemplo de um Plano de Aula utilizado ao longo da Prática Letiva

<b>Data:</b> 17-11-2015 <b>Turma:</b> 12º2 <b>Professor:</b> Marta Ascensão <b>Local:</b> Campo <b>Hora:</b> 09:55h – 10:40h / 10:40h – 11:25h		<b>Nº de alunos:</b> 15 alunos  <b>Material:</b> barreiras, fita métrica, rede de ténis de campo, raquetes, bolas, raquetes de badminton e volantes.			
<b>Objetivos transversais da aula:</b> Desenvolver a leitura do adversário, conhecimento do “eu”, cooperação e autonomia dos alunos. <b>Objetivos específicos:</b> Desenvolvimento dos deslocamentos para a bola e do retorno à posição inicial no Ténis de campo e Badminton					
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Estratégias de Operacionalização	Variantes	Exemplo	Duração
<b>Estações de Atletismo:</b> a) <u>Corrida de Velocidade</u> b) <u>Salto em Comprimento</u> c) <u>Corrida de Barreiras</u>	- Ativação neuromuscular - Desenvolvimento da resistência aeróbia e da velocidade. - Desenvolvimento dos limites associados a cada aluno (conhecimento do “eu”).	- A turma deve estar dividida em três grupos. G1: Gonçalo, Francisco, Sara, Laura, Martim G2: Vítor, João, Dara, Marta, Diogo, Nina G3: Carlos, Gabriel, Vítor Nuno, Mariana, Roberta. - O professor controla o tempo e os alunos trocam de estações	- Em cada estação é colocada uma folha com variantes que os alunos devem experimentar, incluindo “a forma mais rentável” (manipulação de variáveis como espaço, tempo e condicionantes do exercício)	a)  b)  c) 	15’ Tempo de Explicação 1’ Tempo de Transição 1’
<b>Exercício 1: Deslocamentos</b> Os alunos colocam-se em roda e devem agarrar-se, evitando que o colega que está de fora consiga tocar no colega.	- Desenvolver os deslocamentos como preparação para o ténis de campo; - Desenvolver a cooperação entre os alunos.	Os alunos controlam a rotação do elemento que fica “fora”	- Forma de agarrar os colegas; - Tempo do exercício; - Zona onde pode tocar no colega; - Espaço delimitado.		10’ Tempo de Explicação 1’ Tempo de Transição 1’
<b>Exercício 2: Situação 2 a 2</b> Os alunos frente a frente, 2 a 2 realizam: batimentos de direita e de esquerda, controlando a força implicada na bola e “dificultando” a tarefa ao colega (Ténis de Campo e Badminton)	- Controlo da força implicada na bola; - Aperfeiçoar a pega da raquete; - Conseguir ler o adversário e antecipar a sua ação.	- O professor vai circulando pelos campos e vai atribuindo <i>feedbacks</i> , sobretudo aos alunos com maiores dificuldades; - Os alunos com maiores dificuldades podem realizar o exercício fora da rede e realizar em situação de	- Dimensão do campo; - Distância entre os alunos; - Número de toques no solo; - Troca de adversário; - Número de parceiros e adversários.		20’ Tempo de Explicação 1’ Tempo de Transição 1’

		badminton. O controlo do objeto de jogo é mais fácil.			
<b>Exercício 4: Preparação do Torneio</b> Os alunos dividem-se em dois grupos, podendo optar por ténis de campo ou badminton e são responsáveis por organizar o torneio em cada matéria.	- Desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos; - Desenvolver a cooperação entre os colegas	- Verificar quais os alunos que participam de modo mais ativo na tarefa; - Avaliar o comportamento dos alunos que esperamos que “se desviem” da tarefa	- Número de alunos envolvidos; - Número de campos em cada matéria; - Sistema de pontuação.		10' Tempo de Explicação 1' Tempo de Transição 1'
<b>Exercício 4: Torneio de ténis de campo ou badminton</b>	- Desenvolver a autonomia e cooperação dos alunos na organização dos jogos; - Aplicar os deslocamentos para o objeto de jogo e a leitura do adversário.	- O professor deve estar sempre em movimento, sem nunca perder do seu campo de visão toda a turma e atribuir <i>feedbacks</i> aos alunos; - Avaliar a intencionalidade dos alunos em contexto de jogo.	- Os alunos, entre si, podem definir constrangimentos para os alunos mais proficientes, equacionando quem joga com quem.		30' Tempo de Explicação 1' Tempo de Transição 2'
<b>Relaxamento Muscular</b>	- Retorno à calma - Alongar os músculos que foram solicitados no decorrer da aula.	- Posicionar a turma em meia-lua; - O aluno responsável dá os alongamentos aos colegas.	- Cada aluno realiza o alongamento consoante a amplitude máxima que consegue efetuar.		5'

**Reflexão:**

- As tarefas desempenhadas no atletismo são sinónimo de grande motivação nos alunos, pois a comparação do desempenho é essencialmente em relação a eles próprios, não originando comparações com os colegas. O facto de controlarem o tempo e registarem resultados em todas as estações permite desenvolver a autonomia e a responsabilidade nos alunos;

- Procurar que os alunos compreendam a funcionalidade dos exercícios, proporcionando formas de realizar as tarefas, é um meio para que posteriormente consigam identificar, de forma autónoma, a forma mais rentável de fazerem o exercício;

- Considerando os *feedbacks* interrogativos atribuídos ao longo da aula, percebemos que alguns alunos apresentam intencionalidade nas ações que fazem, mas que, no entanto, a saída motora poderá condicionar a sua prestação;

- Como forma de colmatar as limitações a nível técnico no ténis de campo, utilizamos o badminton para potenciar os mesmos objetivos, num contexto de confrontação direta, como meio de potenciar a motivação dos alunos;

- Registamos melhorias nos deslocamentos para o objeto de jogo mas no ténis de campo a falta de controlo na força aplicada à bola põe em causa a eficácia do exercício; Em próximas aulas podemos recorrer à limitação do espaço de modo a facilitar a execução do movimento atendendo que os alunos apresentam dificuldades em realizar gestos técnicos com maior amplitude;

- Os alunos mostraram interesse e motivação quando se tratou de organizar o torneio/competição (o professor apenas interveio na definição de qual seria considerado o “campo-rei” depois de distribuídos os alunos pelos campos, colocando os alunos com menor proficiência no “campo-rei”). Situações em que atribuímos organização e gestão da atividade aos alunos, torna-se evidente o trabalho de colaboração, entreadjuada, liderança e autonomia, devendo ser uma estratégia a manter nas aulas de EF com o intuito de potencializar estas competências;
- Alguns alunos (João, Vítor Nuno e Laura) demonstraram pouca envolvimento nas tarefas da aula; Procurar numa próxima aula dinamizar e organizar os exercícios de modo distinto (ex.: lúdico ou alteração na formação de grupos de trabalho, procurando que os alunos com maior afinidade ou proficiência consigam cativar os colegas);
- A realização dos alongamentos por um aluno permitiu o desenvolvimento de competências como a capacidade de expressão oral, conhecimento e pesquisa sobre a funcionalidade dos exercícios e responsabilidade, devendo ser uma estratégia a manter.

- Anexo G -

Instrumento de Observação

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

## - Anexo H -

### Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Individual



UNIVERSIDADE da MADEIRA Ações Científico-Pedagógicas Individuais EBSGZ Associação de Geógrafos do Sudoeste Alentejano e do Alentejo Litoral

**GeoCaching e Orientação:**  
**Uma abordagem no contexto escolar**

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

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

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

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

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

**Obs:** É necessário equipamento desportivo para a componente prática.

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física da EBSGZ

- Anexo I -

Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

The poster features a blue header with the title 'Ação Científico-Pedagógica Coletiva' and the logo of 'UNIVERSIDADE da MADEIRA'. Below the header, a teal banner states 'Validada pela SRE (16h) para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620'. The main image shows silhouettes of five runners against a sunset background, with the year '2016' written vertically on the left. A large blue diagonal banner across the middle contains the title 'CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA'. Below this, three green boxes provide details: 'PROGRAMA DAS SESSÕES', 'LOCAL' (Sala do Senado, Quinta de São Roque, Campus da Penteada, Universidade da Madeira), and 'INSCRIÇÕES' (Custo: 7,5€ - 2 dias com certificado, 5€ - 1 dia com certificado, Alunos da UMA: 5€ - com certificado, Gratuito - sem certificado; Até 18 de fevereiro). The bottom section lists five modules with dates and guest lecturers. A registration link is provided at the bottom, along with contact information for email, Facebook, and phone.

**Ação Científico-Pedagógica Coletiva**  
UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

2016

**CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROGRAMA DAS SESSÕES**

**LOCAL**  
Sala do Senado  
Quinta de São Roque  
Campus da Penteada,  
Universidade da Madeira

**INSCRIÇÕES**  
Custo  
7,5€ - 2 dias com certificado  
5€ - 1 dia com certificado  
Alunos da UMA  
5€ - com certificado  
Gratuito - sem certificado  
**Até 18 de fevereiro**

**20**  
FEVEREIRO  
[9h00-18h00]  
**Módulo I: Abordagem da Capoeira na escola**  
Preletores convidados: Mestre Susana Barreto; Mestre André Pinto  
**Módulo II: Orientação e Geocaching: Uma abordagem em contexto escolar**  
Preletores convidados: Doutora Catarina Barros; Dr.ª Susana Gomes

**05**  
MARÇO  
[9h00-18h00]  
**Módulo III: O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica**  
Preleitor convidado: Doutor Jorge Soares  
**Módulo IV: Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções**  
Preletores convidados: Mestre Catarina Freitas; Mestre Lisa Gonçalves  
**Módulo V: O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol**  
Preletores convidados: Dr.ª Helena Gouveia; Dr. Ricardo Nunes; Mestre Artur Rodrigues; Doutor Duarte Sousa

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

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

- Anexo J -

Cartazes da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

**Colóquio**  
**Educar para a Saúde na Escola**  
05, 06 e 07 abril 2016

Local: Sala de Sessões

05 abril – 3.ªfeira      06 abril – 4.ªfeira      07 abril – 5.ªfeira

**Manhã**

**10:00h**  
*Sessão de Abertura*

**10:15h**  
*Utilização responsável do medicamento*

Dr. Bruno Olim Ferreira  
Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Farmacêuticos

**11:40h**  
*Formação em Suporte Básico de Vida na Escola - uma aprendizagem para a Vida*

Dr. António Brazão  
Coordenador do Serviço de Emergência Médica Regional

**Manhã**

**10:00h**  
*As Infecções - aprender a prevenir*

Dr.ª Margarida Câmara  
Coordenadora do Programa de Prevenção e Controlo da Infecção e Resistência aos Antimicrobianos (SESARAM)

**11:40h**  
*Importância da atividade física na promoção de saúde*

Professor Doutor Rui Trindade  
Universidade da Madeira

**Manhã**

**10:00h**  
*Dia Mundial da Saúde - que significado*

Dr. João Faria Nunes  
Exmo. Sr. Secretário Regional da Saúde

**10:15h**  
*Celebração de protocolo de cooperação em Literacia em Saúde entre a Escola BS Gonçalves Zarco e a Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Farmacêuticos*

Dr. Bruno Olim Ferreira  
Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Farmacêuticos

Dr. Rui Caetano  
Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

**11:40h**  
*A Saúde Oral em idade escolar*

Dr. Gil Alves  
Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Médicos Dentistas

Organização:  
**BSCM**  
Ordem dos Biomédicos e Ciências da Saúde de Gonçalves Zarco

Projeto  
**Escola GZarco**

Apoios:  
**SESARAM**  
Serviço de Saúde da Madeira

**Núcleo de Estágio EF ESSEZarco**

# Educar para a Saúde e Bem Estar na Escola

05, 06 e 07 abril 2016

ATIVIDADES

## HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS

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

Dias 05, 06, 07 e 08 abril



Biblioteca e Cave



## SAÚDE E HIGIENE ORAL

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

Dias 06 e 07 de abril

Biblioteca e Cave

## RASTREIOS CARDIOVASCULARES

Tensão arterial – IMC – Glicemia

Dias 06 e 07 abril



Manhã: 9:30h/12:30

Tarde: 14:00h/17:00h

Gabinete Enfermagem da Escola



## ATIVIDADES DESPORTIVAS VARIADAS

Dia 07 abril

14:00h/16:30h

Pátios exteriores e Pavilhão

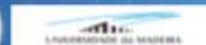
INSCRIÇÕES  
ABERTAS  
Núcleo Estágio EF

Organização:



Projeto  
EBSGZarco

Dinamização:



Núcleo Estágio EF  
EBSGZarco

- Anexo K -

Cartaz Final da Ação de Extensão Curricular

**A**  
*Toca a Mexer!*

**1º EVENTO  
INTER-ESCOLAS  
DE ÁGUA DE PENA**

Organização:  
Núcleos de estágio de  
Educação Física  
1094 (EBGGZ)  
11º 14 (E5FF)  
11º12 (E5FF)

Atividades desportivas  
Exposição de Artes  
Concurso fotografia  
Almoço convívio

**13 DE ABRIL**  
09H00 às 14H00  
PARQUE DESPORTIVO DE ÁGUA DE PENA

Logos: FCF, EBSCZ, Associação de Escolas de Água de Pena, Universidade de Madeira, Associação de Escolas de Água de Pena, Associação de Escolas de Água de Pena, Associação de Escolas de Água de Pena, Associação de Escolas de Água de Pena.