



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

**Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos
2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia**

Pedro Manuel Gouveia Andrade

Setembro 2013



Centro de Competências de Ciências Sociais

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Ano Letivo 2012 / 2013

**Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos
2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia**

Orientador: Professor Doutor Helder Lopes

Professor Estagiário: Pedro Manuel Gouveia Andrade

Setembro 2013

Aos meus pais e
ao meu irmão por serem o meu maior suporte.

Agradecimentos

Aos meus pais pela educação e pelo esforço que têm feito para me proporcionarem as diversas oportunidades formativas que tenho tido, assim como pela sua presença assídua em todos os momentos da minha vida. Igualmente importantes, a outro nível, aos meus irmãos João, Marcelo, e Pedro pelo apoio diário que me deram.

Ao Professor Doutor Helder Lopes pelos ensinamentos e orientações fornecidas ao longo do meu percurso académico, e agradecer em especial pela capacidade que me ajudou a desenvolver de olhar para as coisas acedendo a outras perspetivas, o que certamente contribuiu a ser melhor pessoa e um bom profissional no futuro.

À Mestre Ângela Lopes pelo acompanhamento incansável, pela disponibilidade, pela dedicação, e pela proteção que sempre nos providenciou, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos professores do conselho executivo da Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, pela simpatia e pela disponibilidade para colaborar neste processo.

Ao colega e, acima de tudo, amigo Luís Carlos por ter sido um irmão mais velho para mim. Sem ele não teria sido possível.

À minha namorada Sandra por todo o acompanhamento e apoio.

Resumo

O desígnio do presente trabalho pretende referir e analisar criticamente o conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo 2012/2013, no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, refletindo sobre as principais dificuldades, sobre as estratégias adotadas para as ultrapassar, e ainda sobre as competências adquiridas.

O estágio pedagógico compôs-se por diversas atividades de carácter curricular, tais como, a prática letiva, a caracterização da turma, o estudo de caso e a assistência às aulas, por atividades de complemento curricular, mais propriamente, as atividades de intervenção na comunidade escolar e a ação de extensão curricular, e ainda por atividades de natureza científico-pedagógica, nas quais se inserem, a ação individual e a coletiva. Estas atividades constituíram o estágio pedagógico, sendo que cada uma delas deverá ser interpretada como parte integrante de um todo, não devendo ser analisadas de forma isolada.

O relatório de estágio é constituído por oito capítulos, através dos quais resumimos cada uma das atividades supramencionadas no parágrafo anterior, refletindo a nossa envolvência em todo o estágio pedagógico.

Os capítulos iniciais (I, II, III) são de carácter introdutório, nos quais tentamos refletir o que significa o estágio pedagógico, a sua importância, as nossas expectativas iniciais perante o mesmo, e tentamos ainda caracterizar a escola onde decorreu o processo, e enquadrar o conjunto de atividades realizadas.

Nos capítulos que se seguem (IV, V, VI, VII), analisamos cada uma das atividades desenvolvidas, tentando transparecer a sua origem, os processos que desencadearam, as intencionalidades que estiveram por detrás das mesmas, e ainda as dificuldades e os ganhos inerentes. O capítulo VIII tem um carácter conclusivo, pois apresenta algumas ilações relativamente ao processo de estágio. Concluímos com o capítulo IX no qual apresentamos todas as referências bibliográficas que auxiliaram a elaboração do presente trabalho.

Palavras-chaves: Estágio Pedagógico, Escola, Educação Física, Formação de Professores, Reflexão

Abstract

The purpose of this study is to report and analyze critically the set of activities developed during the school year 2012/2013, under the teacher training performed at the Basic School of the 2nd and 3rd Cycles Dr. Horacio Bento de Gouveia reflecting on the main difficulties and on the strategies adopted to overcome them, as well as on the skills acquired.

The teacher training consisted of several curricular activities, such as teaching practice, class characterization, the study case and class presence and participation for extra-curricular activities, more specifically, activities that involved interventions in the school community and action extension curricular activities and scientific-pedagogical activities which involve the individual and collective action. These activities composed the teacher training, each of which will be interpreted as part of the whole work and shouldn't be analyzed as individual work.

The internship report consists of eight chapters, which summarize each of the above activities in the previous paragraph, reflecting our involvement throughout the pedagogical internship.

The initial chapters (I, II, III) have an introductory character, in which we try to reflect the meaning of the teacher training, its importance, our initial expectations about the same, and still try to characterize the school where the process took place, and encompass all the activities.

In the following chapters (IV, V, VI, VII), we analyzed each one of the activities, trying to transpire its origin, the processes that triggered the intentions that were behind the same, and also the difficulties and inherent gains. The chapter (VIII) has a conclusive character, as it presents some conclusions regarding the internship process. We conclude (Chapter IX) with the presentation of all the references that aided the preparation of this work.

Keywords: Teacher Training School, Physical Education, Teacher Training, Reflection

Résumé

Le but du travail est d'analyser de façon critique les activités menées pendant l'année scolaire 2012\2013, dans le cadre du cours de formation pédagogique à l'école élémentaire de la 2e et 3e Cycles Dr. Horácio Bento de Gouveia, réfléchissant sur les plus grandes difficultés, sur les stratégies adoptées pour les surmonter et les compétences acquises.

La scène pédagogique composé de plusieurs activités parascolaires, telles que l'enseignement, la caractérisation de la classe, l'étude de cas et des leçons, aide aux activités du curriculum de l'adon, plus précisément, les activités d'intervention dans le milieu scolaire et l'action du programme et des activités de vulgarisation de nature scientifique et pédagogique, où l'automne, une action individuelle et collective. Ces activités constituées le stage pédagogique, chacun d'eux doivent être interprétées comme faisant partie intégrante d'un tout et ne doivent pas considérer isolément.

Le rapport de placement se compose de huit chapitres, où nous résumons à chacune des activités susmentionnées dans le paragraphe précédent, reflétant notre environnement tout au long de l'étape de l'éducation.

Les chapitres initiaux (I, II, III), sont introduction dans la nature, dans lequel nous essayons de tenir compte de ce que cela signifie la scène éducative, de son importance, de nos attentes initiales à l'identique, et toujours tenter de caractériser l'école dirigeait le processus et encadrent l'ensemble des activités menées.

Dans les chapitres qui suivent (IV, V, VI, VII), nous analysons chacun des activités menées, essayant de faire ressortir son origine, les processus qui a déclenché les intentions qui se trouvaient derrière eux et les difficultés et les avantages inhérents. Chapitre VIII est concluant, car elle présente des conclusions concernant le processus de stage. Nous concluons avec chapitre IX où nous présentons toutes les références qui a contribué à l'élaboration de ce travail.

Mots clés : Formation pédagogique, école, éducation physique, formation des enseignants, réflexion

Resumen

El propósito de este estudio es dar a conocer y analizar críticamente el conjunto de actividades durante el año escolar 2012/2013, en virtud de la Formación Docente realizado en la Escuela Básica de los 2º y 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, reflexionando sobre las principales dificultades, sobre las estrategias adoptadas para superarlas, y sobre las habilidades adquiridas.

La Formación Docente ha sido compuesta por varias actividades de carácter curricular, como la práctica docente, la caracterización de la clase, el estudio de casos y la asistencia a las clases; actividades extra-curriculares, donde realizaron específicamente, actividades de intervención en la comunidad escolar y acción de extensión de las actividades curriculares; mientras que en las actividades científico-pedagógicas, desarrollaron la acción individual y colectiva. Estas actividades han constituido la práctica docente, cada una de las cuales deberá ser interpretada como parte de un todo, no deben ser analizados de forma aislada.

El informe de prácticas consta de ocho capítulos, que resumen cada una de las actividades mencionadas en el párrafo anterior, lo que refleja nuestro entorno a lo largo de las prácticas pedagógicas.

Los capítulos iniciales (I, II, III), son de carácter introductorio, en el que tratamos de reflejar el significado de la Formación Docente, su importancia, nuestras expectativas iniciales, y aún tratamos de caracterizar la escuela donde ocurrió el proceso, y abarcar todas las actividades llevadas a cabo.

En los capítulos siguientes (IV, V, VI, VII), se analizó cada una de las actividades realizadas, intentando demostrar su origen, los procesos que llevaron, las intenciones que están detrás de las mismas, así como las dificultades y provechos inherentes. El capítulo VIII tiene un carácter concluyente, ya que presenta algunas conclusiones sobre el proceso de prácticas. Llegamos a la conclusión (capítulo IX) con la presentación de todas las referencias que ayudaron a la elaboración de este trabajo.

Palabras clave: Escuela de Formación del Profesorado, Educación Física y formación del profesorado, la reflexión

Índice

I. INTRODUÇÃO	1
1.1 O que é o estágio pedagógico?	2
1.2 Expetativas do estágio pedagógico	3
1.3 Objetivos do relatório do estágio pedagógico.....	4
1.4 Contextualização do estágio pedagógico	5
II. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	6
III. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	10
IV. PRÁTICA LETIVA	14
4.1 Gestão do processo ensino-aprendizagem	15
4.1.1 Planeamento Anual	16
4.1.2 Planeamento das Unidades Didáticas	23
4.1.3 Plano de aula	26
4.1.4 Intervenção pedagógica.....	29
4.2 Avaliação	35
4.2.1 Avaliação Inicial	36
4.2.2 Avaliação formativa contínua	41
4.2.3 Avaliação sumativa	43
4.2.4 Sistema de avaliação adotado.....	44
4.2.5 Apreciações gerais	46
4.3 Assistência às aulas.....	47
4.3.1 Objetivos	48
4.3.2 Metodologia – instrumentos de observação e métodos de registo de dados.....	49
4.3.3 Apreciações gerais	52
V. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	54
5.1 Caraterização da turma	54
5.1.1 Objetivos	56
5.1.2 Metodologia	56
5.1.3 Instrumentos de recolha de dados	57
5.1.4 Resultados gerais da turma.....	59
5.1.5 Apreciações gerais	61
5.2 Estudo de caso	63
5.2.1 Enquadramento do caso	63
5.2.2 Informações recolhidas sobre o aluno	65
5.2.3 Objetivos	67

5.2.4	Estratégias de intervenção	68
5.2.5	Apreciações gerais	70
5.3	Ação de extensão curricular.....	72
5.3.1	Objetivos	73
5.3.2	Enquadramento da atividade	74
5.3.3	Estrutura da atividade.....	76
5.3.4	Envolvimento das diversas partes implicadas no processo	76
5.3.5	Apreciações gerais	81
VI.	ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	83
6.1	Objetivos	83
6.2	Enquadramento da atividade.....	84
6.3	Estrutura da atividade	86
6.4	A articulação com a Festa de Natal da escola e com os Diretores de Turma ..	86
6.5	Apreciações gerais	88
VII.	ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	91
7.1	Atividade Científico-Pedagógica Individual	91
7.1.1	Objetivos	92
7.1.2	Estrutura da atividade.....	93
7.1.3	Heterogeneidade: um problema resultante da prática letiva.....	93
7.1.4	O Modelo de Referência – estratégia de intervenção	94
7.1.5	Apreciações gerais	97
7.2	Atividade Científico-Pedagógica Coletiva	100
7.2.1	Objetivos	101
7.2.2	Estrutura da atividade.....	101
7.2.3	“(Re) Olhar a avaliação em Educação Física: A Educação Física em questão”	103
7.2.4	A desvalorização “recente” da Educação Física.....	103
7.2.5	A Educação Física na Europa.....	105
7.2.6	Apreciações gerais	106
VIII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
IX.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos espaciais da escola Dr. Horácio Bento Gouveia	7
Quadro 2 - Estilos de ensino utilizados nas matérias lecionadas.	34
Quadro 3 - Especificação das matérias contempladas na Avaliação Inicial relativamente às categorias do Programa Nacional de Educação Física.....	39
Quadro 4 - Caracterização dos níveis de Avaliação Inicial.....	40
Quadro 5 - Sistema de avaliação e respetivos critérios de avaliação gerais adotados....	44
Quadro 6 - Planificação geral da Atividade de Extensão Curricular.....	76
Quadro 7 - Contributo dos professores da turma doutras disciplinas para a realização do acampamento.....	79
Quadro 8 - Planificação geral da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar....	86
Quadro 9 - Planificação geral da Ação Científico-Pedagógica Individual.....	93
Quadro 10 - Exemplos de "manipulação" do fator “imposição de constrangimentos” em situações de aprendizagem de forma a condicionar as variáveis Velocidade e Espaço.	96
Quadro 11 - Jogo dos 10 passes em Futebol para grupos heterogéneos.....	97
Quadro 12 - Planificação geral da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	101
Quadro 13 - Programa operacional da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.	102

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Planeamento Anual: 1ª 2ª e 3ª ETAPAS – Avaliação Inicial; Aquisição, Desenvolvimento e Consolidação de Aprendizagens.....	118
ANEXO B: Competências a adquirir nas matérias de ensino abordadas.....	120
ANEXO C: Exemplo da estrutura de uma unidade didática (nº 8).	123
ANEXO D: Exemplo de um Plano de aula..	130
ANEXO E: Grade de apreciação da Avaliação Inicial.....	132
ANEXO F: Níveis de Jogo em Andebol, Futebol, e Basquetebol.....	134
ANEXO G: Ficha de registo da Avaliação Inicial de Andebol, Futebol, e Basquetebol..	135
ANEXO H: Dados da avaliação do FITNESSGRAM..	136
ANEXO I: Ficha de registo da Avaliação Inicial ao domínio sócio afetivo.	137
ANEXO J: Ficha diária de registo da avaliação formativa contínua.....	138
ANEXO K: Registo de avaliação mensal da turma.....	139
ANEXO L: Exemplo de uma Questão-aula.	140
ANEXO M: Grelha de avaliação sumativa do 2º Período.....	141
ANEXO N: Ficha de avaliação sumativa de ginástica de solo.....	142
ANEXO O: Ficha de registo de observação	143
ANEXO P: Questionário utilizado para caracterizar a turma.....	144
ANEXO Q: Gráficos descritivos da caracterização da turma..	148
ANEXO R: Resumo da observação efetuada aos alunos para fins de caraterização da turma.....	152
ANEXO S: Estudo Caso - Ajustamentos curriculares individuais ao aluno na disciplina de EF.....	153
ANEXO T – Panfleto enviado aos EC na ação de extensão curricular.	154
ANEXO U – Planeamento ação de extensão curricular.	156
ANEXO V – Balanço efetuado pelos alunos na disciplina de Português relativamente à ação de extensão curricular.....	160
ANEXO X – Programa da Ação de Intervenção da Comunidade Escolar.....	163

LISTA DE SLIGAS E DE ABREVIATURAS

Sigla Significado

ACPI Atividade Científico-Pedagógica Individual

ACPC Atividade Científico-Pedagógica Coletiva

AEC Ação de Extensão Curricular

AF Atividade Física

AI Avaliação Inicial

AICE Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

AIM Atividade de Integração no Meio

DAM Desportos de Adaptação ao Meio

DE Desporto Escolar

DT Diretor (es) de Turma (s)

EC Estudo de Caso

EE Encarregados de Educação

EF Educação Física

EP Estágio Pedagógico

HBG Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

ME Modelo de Ensino por Etapas de Aprendizagem

NE Núcleo de Estágio

PA Planeamento Anual

Pa Plano de Aula

PEE Projeto Educativo de Escola

PNEF Programa Nacional de Educação Física

UD Unidade (s) Didática (s)

UMa Universidade da Madeira

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário, ministrado pela Universidade da Madeira (UMa).

O estágio foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG), sob a orientação de um orientador científico da UMa, Professor Doutor Hélder Lopes, e de um orientador que realizava a orientação e supervisão pedagógica na escola, a Mestre Ângela Lopes. O Núcleo de Estágio (NE) foi constituído com o colega e amigo Luís Carlos Pestana.

A instituição de ensino que nos acolheu era a pretendida pelo NE, devido às suas qualidades e atributos, reconhecidos pela comunidade. A escola dispõe de um conjunto de capitais importantes, nomeadamente, ao nível da liderança e administração, pedagógico-didáticos, e de recursos espaciais, materiais e humanos, o que permite aos professores exercer a sua profissão com as devidas condições.

Através do presente relatório, pretendemos apresentar uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, incluindo a prática letiva e todas as ações inerentes ao processo de estágio. O objetivo primordial pretende explicar as lógicas e as justificações de todas as decisões tomadas, apresentando sempre uma análise crítica às competências adquiridas e aos aspetos que poderiam ser melhorados no planeamento e execução de todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

O presente documento está organizado por capítulos, sendo que o primeiro foca a sua atenção na natureza e contextualização do Estágio Pedagógico (EP) e nas respetivas expectativas. O segundo capítulo discorre-se acerca da caracterização do estabelecimento de ensino de acolhimento, no que diz respeito aos seus recursos humanos e espaciais, aos documentos que orientam a sua prática, e a toda a sua dinâmica interna. Posteriormente apresenta-se o enquadramento do EP e, em seguida, no quarto capítulo, refletimos sobre a prática letiva, na qual se inclui a gestão do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação e a assistência às aulas. Nos restantes capítulos relata-se, tendo por base uma perspetiva crítica o enquadramento, os objetivos a atingir, a estrutura e as apreciações gerais de todas as ações dinamizadas, pela ordem que se

segue: Atividades de Integração no Meio (AIM) (atividades no âmbito da direção de turma e Ação de Extensão Curricular (AEC)); Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE); e Ações Científico-Pedagógicas Individual (ACPI) e Coletiva (ACPC).

1.1 O que é o estágio pedagógico?

Segundo Casteleiro (2001), o EP é um tempo de formação prática, durante o qual uma pessoa, supervisionada pelo ensino dos seus formadores, se habilita para exercer com perfeição a sua profissão. De acordo com o mesmo autor, o EP poderá ser definido ainda como um período de preparação, formação ou aperfeiçoamento.

O EP proporciona uma primeira aproximação à prática profissional, e promove a aquisição de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas no quotidiano profissional (Freire, 2001).

O EP, que se integra no segundo e último ano do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, constitui uma das fases mais importantes de qualificação de professores. Este processo envolve diferentes agentes, como os orientadores da universidade e da escola, e os estagiários, que no seu conjunto representam o NE. Os professores estagiários passam por um processo de carácter pedagógico-didático, realizado em contexto real de trabalho. Esta fase permite ao estagiário iniciar-se na docência, envolvendo-se em práticas letivas, em AIM, em AICE, e em atividades de natureza científico-pedagógica. Esta etapa representa o culminar de todo um processo que teve início no 1º ciclo de estudos e que proporciona a obtenção de habilitação profissional para a docência.

Felício e Oliveira (2008) estabelecem que um dos objetivos alicerçais de um estágio curricular é ser um lugar de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores.

O EP, devidamente orientado, pretende capacitar os estagiários para o bom desempenho das suas funções, enquanto futuros professores, e desenvolver nos mesmos uma atitude crítica e reflexiva sobre as experiências vividas e sobre o seu impacto na sua conduta profissional e nos seus alunos.

Godinho (2010) chama a atenção para o facto de o processo de formação do aluno em estágio tratar-se de algo pessoal e idiossincrático, podendo assumir distintos

contornos e ter diferentes desfechos, variando consoante as características dos formandos e dos contextos em que o seu desenvolvimento decorre.

Concluindo, durante o processo de estágio, o estagiário deve-se formar para o bom desempenho das suas funções enquanto futuro docente, desenvolvendo e demonstrando uma atitude crítica e reflexiva no que diz respeito à sua intervenção.

1.2 Expetativas do estágio pedagógico

O tópico que agora se afigura será redigido na primeira pessoa do singular, ao invés do que acontece ao longo de todo o relatório, uma vez que pretendo expressar um conjunto de sentimentos pessoais, que carecem naturalmente de um cunho próprio.

Entre outubro de 1995 a junho de 2008, passei por um processo de educação com um objetivo em mente: ingressar no ensino superior, no curso de EF e Desporto, na UMa. Durante todo esse processo, nunca me evidenciei como um aluno “brilhante”, pois não me sentia muito à vontade perante a quantidade de rotinas que era obrigado a adquirir para transitar de ano para ano. Pesquisar informação e “despejá-la” num documento sem saber ao certo a sua pertinência e estudar um conjunto de informações sem saber verdadeiramente o seu sentido e importância, para depois responder a um conjunto de questões nos testes e tirar positiva nas devidas avaliações, são as que mais se destacam nesse âmbito. Julgava que com a chegada à Universidade, a dinâmica do ensino superior não possuía tais “rotinas”... No entanto, em alguns “momentos” elas pareciam perseguir-me.

Desta forma, as minhas expetativas para o EP eram as melhores, pois sabia que a dinâmica que o mesmo assume é diferente daquela que me acompanhou desde 1995 até então. Tinha ótimas expetativas no sentido em que sabia perfeitamente que este estágio iria exigir de mim uma grande capacidade de adaptação à complexa variedade de papéis que iríamos desempenhar na escola, onde iria ter a oportunidade de apresentar propostas didático-pedagógicas com base naquilo em que acredito, não no que me é imposto, e onde estaria a recorrer constantemente ao meu espírito crítico e reflexivo, não aceitando “dogmas” ou tomando decisões por imposição de outrem.

Felizmente, sentimentos como o “stress”, a insegurança ou o medo, nunca estiveram presentes na minha antevisão do estágio, ao contrário da ansiedade, essa sim, minha companheira diária, pois estava bem ciente que este novo processo de

aprendizagem traria enormes desafios em termos pessoais e profissionais, e através do qual a minha capacidade seria realmente testada, e que, finalmente, passaria a assumir um papel que sempre ambicionei alcançar ao longo de todos estes anos: ser professor de EF.

As expectativas maiores foram a nível da prática pedagógica, tendo surgido duas questões iniciais: “Conseguirei motivar os alunos?”; “Conseguirei aplicar na prática conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica?”.

No que diz respeito ao NE que iria integrar, esperava encontrar dos professores orientadores todo o apoio possível, assim como do meu colega e amigo de estágio. Foi o núcleo que escolhi, logo estava confiante que tudo correria pelo melhor. No que concerne ao grupo de EF da escola, apenas pretendia que não me discriminassem por ser estagiário.

Concluindo, a minha expectativa inicial resumia-se no seguinte pensamento: devo aproveitar todo o processo de estágio para me transformar enquanto pessoa e enquanto profissional, tentando sempre transformar os alunos a quem vou lecionar, trazendo mais-valias para a escola que me acolheu, e deixando boas referências da Universidade que me formou, através do meu empenho e competência.

1.3 Objetivos do relatório do estágio pedagógico

O presente relatório do EP visa dissecar todo o percurso efetuado na escola enquanto professores/elementos integrantes da comunidade educativa, através da análise de todas as atividades desenvolvidas durante o estágio, assim como da reflexão acerca das competências que adquirimos ao longo do processo de leção e de interação com a comunidade educativa. Pretende ainda espelhar os principais ganhos que os nossos alunos, a escola que nos acolheu, e a universidade que nos formou, obtiveram com as nossas ações durante todo o estágio.

Concretizando, os objetivos elementares do presente documento são:

- a) Analisar do ponto de vista crítico todo o processo de planeamento, realização e reflexão das atividades desenvolvidas durante o estágio, relacionadas com: prática letiva; AIM; AICE; atividades de natureza científico-pedagógica;
- b) Aprofundar a intencionalidade de todas as opções tomadas;

- c) Fundamentar a estreita relação entre cada uma das diversas atividades que compõem o estágio, enunciadas no ponto a);
- d) Refletir sobre as sensações e as experiências vividas;
- e) Espelhar as competências adquiridas, e os principais ganhos que os nossos alunos, a nossa escola, e a UMa obtiveram com o nosso envolvimento no processo de estágio.

1.4 Contextualização do estágio pedagógico

O estágio pedagógico realizou-se na HBG, no ano letivo 2012/2013, através do qual tivemos a oportunidade de lecionar a disciplina curricular de EF a uma turma do 8º ano, no turno da manhã, e a outra turma do 7º ano no mesmo turno (turma partilhada entre os estagiários). Durante este processo concebemos, planeámos, organizámos, realizámos e analisámos diversas atividades nas quais interagimos com diversos agentes educativos (alunos, professores, encarregados de educação (EE), conselho executivo, auxiliares de educação).

II. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Logo após escolhermos a escola onde iríamos estagiar, demos início ao seu processo de caracterização, com o objetivo primordial de compreender a realidade em que nos iríamos inserir. A caracterização da escola, para além de nos ajudar a compreender a realidade escolar, e a nos envolvermos, inicialmente, no clima educativo, também contribuiu para nos integrarmos melhor no estabelecimento de ensino.

O nosso meio inicial para o efeito foi o sítio eletrónico da HBG, através do qual foi possível aceder a dados relativos à origem da escola, à sua tipologia e estrutura de funcionamento, aos seus órgãos de gestão, às suas estruturas pedagógicas, aos seus recursos espaciais, e aos seus documentos orientadores (Projeto Educativo da Escola (PEE), Projeto Curricular, Plano Anual de Escola e Regulamento Interno). A análise a estes documentos revelou-se profícua, no sentido em que nos ajudou a adequar e a contextualizar melhor a nossa atuação.

Após esta “investigação” inicial, uma semana antes do início das aulas, a professora orientadora acompanhou-nos à escola, onde conhecemos os recursos espaciais da mesma (gabinete de EF, instalações desportivas, sala de professores, e conselho executivo), assim como os recursos humanos (funcionários da escola, elementos do grupo de EF, a presidente e restantes professores do conselho executivo). Este primeiro contacto “físico” com a escola contribuiu para uma adaptação e integração mais fácil à mesma. Seguidamente a esta visita ao estabelecimento de ensino, realizou-se uma reunião de escola, evento que inicia o ano escolar, através do qual o conselho executivo apresentou um conjunto de informações de interesse para toda a comunidade docente, como, por exemplo, as lógicas de funcionamento dos professores e a transmissão de dados relacionados com a escola e o quadro de discentes que a compõem. A presença nesta reunião foi importante para nós, essencialmente porque estabelecemos um primeiro contato com alguns professores da escola, de outras disciplinas, algo que veio a facilitar abordagens futuras, tendo em conta o seu envolvimento em ações desenvolvidas durante o estágio. Por exemplo, na AICE, quando decidimos envolver as coordenadoras dos diretores de turma (DT) de 2º e 3º ciclos, foi mais fácil estabelecer contato com as mesmas, pois já as tínhamos conhecido no dia da referida reunião.

No contexto do parágrafo anterior, é de salientar que a unidade curricular do 1º semestre do 2º ano do mestrado, “Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar (DE)”, contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos importantes para a caracterização da escola, como a análise ao PEE e do DE.

O sítio eletrónico da HBG permitiu tomar conhecimento que a escola, numa fase inicial, era conhecida por escola Preparatória da Cruz de Carvalho, no entanto, com o objetivo de homenagear o prestigiado escritor e poeta madeirense passou a designar-se Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, no ano letivo de 1982/1983.

Inserida na Zona Oeste da cidade do Funchal abarca uma população socialmente diversificada oriunda de parte das freguesias de S. Pedro, Santo António, Sé e S. Martinho. Atualmente, abrange um total de cerca de 1680 alunos distribuídos por 69 turmas dos 2º e 3º ciclos, cerca de 200 professores e 100 funcionários, funcionando exclusivamente em regime diurno, num sistema de dois turnos (manhã e tarde). (Sítio Eletrónico da HBG, 2011).

Como nos indica o excerto supramencionado acima apresentado, esta escola conta com 32 anos de existência, sendo a maior escola de 2º e 3º ciclos do país.

A escola passou por um processo de reconstrução recente, apresentando agora instalações completamente novas e modernas, ao nível do que de melhor existe em equipamentos escolares (Sítio Eletrónico da HBG, 2011).

Como podemos ver no quadro que se segue a escola divide-se em três espaços: um edifício principal, um polivalente, e espaços desportivos.

Quadro 1 – Recursos espaciais da escola Dr. Horácio Bento Gouveia

Edifício Principal	Polivalente	Espaços Desportivos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Salas de aula ✓ Salas de informática ✓ Biblioteca ✓ Cantina ✓ Sala de convívio/bar dos alunos ✓ Atelier de animação ✓ Papelaria ✓ Reprografia ✓ Sala de Primeiros Socorros ✓ Sala de Estudo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salas de Educação Musical ▪ Laboratório de Matemática ▪ Auditório 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pavilhão Gimnodesportivo ❖ Ginásio ❖ Polidesportivo 1 ❖ Polidesportivo 2 ❖ Polidesportivo 3 e sala de apoio ❖ Campo dos Balneários

No que diz respeito às instalações desportivas, como nos mostra o quadro 1, a escola possui 6 instalações destinadas à prática letiva de EF. De referir que o Campo

dos Balneários é uma instalação pouco privilegiada, pelo facto de ser descoberto e pelas suas dimensões pequenas ($\approx 10 \times 5$ m).

A escola possui uma dinâmica de elaboração de horários que garante a ausência de sobreposição de aulas de EF nas instalações desportivas, o que quer dizer que não houve necessidade, durante todo o ano letivo, de partilhar o espaço físico das instalações, pois cada turma tinha à sua disposição pelo menos uma instalação livre. As excelentes potencialidades das instalações disponíveis, e do seu sistema de rotação, permitiram que tivéssemos o espaço físico mais adequado à lecionação de cada uma das matérias, durante cada período do ano letivo. Este fator pesou na decisão de o nosso Planeamento Anual (PA) seguir o Modelo de Ensino por Etapas de Aprendizagem (ME). Visto que durante cada período do ano letivo passaríamos pelo menos uma vez por cada instalação desportiva, decidimos, como aconselha o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001), não tornar o PA numa simples sequência de ações de cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando em cada um deles a abordagem de cada modalidade, mas sim, e tendo em conta o quadro das orientações estratégicas gerais do grupo, adequa-lo à turma, tendo por base as conclusões da Avaliação Inicial (AI). Desta forma, o nosso PA, no qual se insere toda a prática letiva, não ficou “refém” apenas das instalações desportivas, mas também do nível de aprendizagem da turma.

No que respeita ao PEE, este documento reflete a identidade do estabelecimento de ensino, a partir da análise contextual em que ele se insere, exprimindo ainda as metas gerais a atingir com as estruturas humanas e físicas que tem ao seu dispor (Projeto Educativo da Escola, 2011-2014). As diretrizes que este documento importa, concretizam-se no Regulamento Interno, no Plano Anual de Escola e no Projeto Curricular de Escola, estes que são os restantes instrumentos da ação da comunidade educativa.

Neste âmbito, a escola definiu um conjunto de estratégias/atividades (apresentadas em seguida) de forma a atingir um conjunto de metas que visam responder a um conjunto de problemáticas identificadas no seio educativo, perante as quais não ficámos indiferentes, e tentámos ajudar a atingi-las através da nossa prática letiva e das ações que fomos desenvolvendo ao longo do estágio:

1. Insucesso escolar significativo nos 6º e 7º anos;

2. Ausência de hábitos de estudo e métodos de trabalho - um dos fins do Estudo de Caso (EC) desenvolvido ao longo do estágio foi induzir no aluno a obtenção de hábitos de estudo e métodos de trabalho;
3. Reduzida participação dos EE na vida escolar dos educandos - a AICE e a AEC que desenvolvemos tinham como propósito envolver em atividades educativas alunos e seus EE e familiares;
4. Pouca sensibilidade para as práticas de uma boa educação ambiental - um dos objetivos da nossa AEC foi a promoção do gosto pela prática de Atividade Física (AF) em ambiente natural e o potencializar uma consciência ecológica;
5. Comportamentos desviantes dentro e fora da sala de aula;
6. Dificuldades socioeconômicas de alguns dos alunos da escola;
7. Esquecimento ou perda do cartão de escola, documento de identificação dos alunos.

III. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A situação socioeconómica do país é a pior dos últimos anos; A pouca criação de emprego e a conseqüente falta de postos de trabalho afeta os nossos jovens que vêm-se obrigados a emigrar para ter uma oportunidade; Não sabemos como vamos estar em termos económicos e sociais daqui a 3 ou 4 anos, o futuro é incerto... Estas e outras citações são ouvidas frequentemente por todos aqueles que têm acesso à informação proveniente da televisão, de jornais, e de outras fontes. Devido à conjuntura sócio-económica-cultura atual do país e da nossa Região Autónoma, segundo Lopes (2007), é dever de todos os formadores de crianças e jovens, onde se incluem, claro, os professores, fornecer uma educação no sentido de formar futuros adultos responsáveis, autónomos, com espírito de iniciativa, criativos, com capacidade de adaptação a diferentes contextos, com sentido crítico e reflexivo, justos e conscientes, enfim, com uma formação integral, pois eles serão o futuro do nosso país, muitos deles ocuparão cargos políticos ou de decisão, outros tantos serão responsáveis pela criação de emprego, isto tudo daqui a 20/30 anos, altura em que não saberemos como será o contexto, nem que desafios eles vão encontrar. Pires (2007) partilha desta opinião, referindo que no contexto atual do país, onde a própria economia real luta pela sobrevivência, a EF escolar deve constituir um instrumento de promoção dos valores da competição, do empreendedorismo e da excelência. Neste sentido, devemos formar para o futuro, assegurando a cada um dos nossos alunos um desenvolvimento sócio-afetivo munido de valores éticos necessários para se operar em sociedade, e para mudá-la num sentido positivo.

Nada do que foi escrito no parágrafo anterior deve ser “novidade” se atendermos à al. a), Artigo 7º, Cap. II, da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que expressa um dos grandes objetivos para o Ensino Básico:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Sérgio (2003), numa linha de raciocínio idêntica, refere que a EF deve procurar a formação do Homem, tendo em conta todas as suas dimensões (psicológica, social, biológica e motora) e também a sua individualidade. Enquanto professores estagiários, não queríamos escapular à nossa missão de educadores, pelo que tivemos sempre como objetivo formar os nossos alunos em todos os domínios da vida, não fossem eles seres bio-psico-sociais, respeitando sempre a sua individualidade. De um modo mais concreto, para efeitos da nossa avaliação final, no sentido de operacionalizar o que mencionamos anteriormente, consideramos e distinguimos dois domínios, tendo sempre em mente que eles estão intimamente ligados: o cognitivo-metodológico e o socio-afetivo.

Ainda neste âmbito, Rosado (2011) indica que os sistemas desportivos e educativos assumem uma função decisiva no desenvolvimento social e pessoal, no desenvolvimento das competências de vida e no desenvolvimento do caráter dos participantes que lhe são confiados, e da sua própria moral.

O EP em si, pela missão que decidimos assumir, refletida nos parágrafos anteriores, e pela necessidade do processo educativo em envolver toda uma comunidade, de modo a formar crianças e jovens para uma cidadania criativa, ativa e crítica, consiste num processo complexo. Essa complexidade surge também da grande variedade de tarefas que temos de realizar enquanto estagiários, que são de grande relevância para a nossa formação, assim como para a formação dos nossos adultos de “amanhã”. Todo este contexto onde se desenrola o EP é marcado por um ambiente de imprevisibilidade, assim como os comportamentos dos indivíduos nas diversas relações e situações que se estabelecem nas diferentes vertentes do estágio. Para gerir tal imprevisibilidade é imperativo que sejamos pró-ativos, bons observadores da realidade para poder tomar boas decisões, e, principalmente, considerar todas as vertentes que compõem o EP não como ações isoladas, mas sim como um todo, através da compreensão da intencionalidade inerente a cada uma. Só desta forma reduzimos a imprevisibilidade dos acontecimentos, e fornecemos uma maior objetividade e coesão a todo o processo de estágio.

Neste sentido, tentámos adotar uma visão holística na abordagem de todo o estágio, não só na prática pedagógica, como também na relação que esta estabelece com toda a restante ação pedagógica, e vice-versa. Tentámos sempre ter um conjunto de objetivos gerais que tivessem uma operacionalização transversal a todo o ano letivo (a

todas as horas de aulas que lecionámos) e a todas as atividades extracurriculares que desenvolvemos (entenda-se, as restantes ações inerentes ao processo de estágio), tentando sempre solicitar predominantemente comportamentos que ajudassem a resolver dificuldades dos nossos alunos.

No seguimento do raciocínio anterior, para alcançar tal desígnio, tivemos como um dos “panos de fundo”, os diferentes grupos taxonómicos existentes, segundo a taxonomia de Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória, (2008), que assume que cada grupo engloba determinadas matérias de ensino com princípios ativos que podem ser mais ou menos rentabilizados. De uma forma geral, podemos deduzir que cada grupo taxonómico, utilizando cada uma das matérias de ensino como um meio, permite desenvolver diferentes competências nos alunos, onde se destacam algumas das capacidades já referidas neste capítulo, como a capacidade de montar estratégias, de tomar decisões, ou de adaptação a contexto imprevisíveis. Desta forma, cada um dos nossos alunos padece de alguma dificuldade (por exemplo, tem dificuldade em resolver problemas diferentes daqueles a que está habituado), sendo nossa responsabilidade incitar situações problemas (utilizando as matérias de ensino como meio), adaptando-as a cada aluno, através da gestão dos fatores de cada exercício (constrangimentos impostos, por exemplo) de forma a solicitar os comportamentos adequados, no sentido de ajudá-los a se transformar. Na tentativa de operacionalizar o que acabamos de descrever, surgiu-nos um problema inerente à prática letiva, e que deu origem à nossa ACPI (que explanaremos mais à frente): como gerir a heterogeneidade da nossa turma tendo em conta a evolução de todos os nossos alunos?

A nossa prática letiva decorreu ao longo de todo o ano, e incluiu a gestão do processo ensino-aprendizagem e a observação das aulas do colega estagiário. A prática letiva teve o seu contributo para a conceção da ACPU como apontámos no parágrafo anterior, e para o delineamento das AIM: no caso da AEC, procurámos solicitar comportamentos diferentes daqueles que solicitávamos aos alunos nas aulas; no EC, utilizámos algumas situações problemas da aula para caracterizar e definir o perfil do aluno com que iríamos trabalhar, assim como, num momento mais avançado da atuação, utilizámos outras situações problema para solicitar determinados comportamentos ao aluno, no sentido de provocar-lhe as transformações pretendidas.

A caracterização realizada à turma, uma das primeiras ações desenvolvida no estágio, resultou num conjunto de dados que permitiram compreender melhor as

condutas dos alunos, assim como os seus interesses e necessidades, o que ajudou a balizar melhor a nossa intervenção nas aulas de EF. Esta caracterização ajudou ainda na identificação de possíveis alunos que pudessem constituir o nosso EC, uma vez que nos forneceu indicadores sobre alguns deles, permitindo perceber os que se “destacavam” dos diversos colegas, por diferentes motivos.

Posteriormente foi desenvolvida a AICE (“Um Natal entre gerações”), que surgiu com o processo de caracterização da escola, mais propriamente, a partir na análise do PEE, que ressaltava a tradição festiva do estabelecimento de ensino, o que nos despertou a intenção de utilizá-la para criar uma interação entre alunos e idosos, e entre disciplinas, e ainda para nos facilitar o processo de integração e afirmação no seio escolar. Tal decisão ajudou-nos ainda, certamente, nas ações que desenvolvemos no resto do ano letivo, na medida em que nos permitiu criar ligações no seio escolar. Esta atividade potenciou uma interação com os diversos agentes da comunidade educativa, principalmente com a professora responsável pela dinamização das atividades culturais da escola, com os professores do conselho executivo, e com os professores coordenadores dos DT, assim como “abriu” as portas da escola ao “exterior”, trazendo grupos de fora que aceitaram participar na nossa ação.

A AEC (“A Expedição – treinar para partir”) consistiu numa AIM e foi desenvolvida no âmbito da direção de turma, tendo origem na necessidade de solicitar aos alunos comportamentos que dificilmente são solicitados em ambiente escolar, e de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos colegas estagiários do ano letivo anterior (com os Desportos de Adaptação ao Meio (DAM) como “pano de fundo”, os nossos colegas estagiários do ano transato levaram a turma que me foi atribuída no presente ano letivo a realizar um acampamento planeado e preparado pelos alunos).

Quanto às ações científico-pedagógicas, como já referimos neste capítulo, a individual surgiu de um problema que a prática letiva nos colocou, enquanto a coletiva, derivou de um tema “imposto” pelos orientadores científicos da UMa intitulado de “A avaliação em EF”, devido à pertinência e carência de análise que a temática vem evidenciando, e devido à falta de sugestões de outros temas de realça por parte dos NE.

IV. PRÁTICA LETIVA

De acordo com Britzman (1991), o professor que oriente um processo de ensino-aprendizagem deverá estar bem ciente de que aprender a ensinar é um processo de formação e transformação, de escrutínio em relação àquilo que está a fazer e em relação ao que se pode tornar. Segundo o mesmo autor, gerir todo esse processo, no qual se insere a prática letiva, não passa por se aplicarem competências descontextualizadas ou de reproduzir imagens pré-determinadas, trata-se sim de um momento em que o passado do indivíduo, o seu presente e futuro são colocados numa tensão dinâmica.

O PNEF (2001) caracteriza a disciplina de EF como um meio privilegiado para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática regular da AF eclética, considerando-a, por isso, de grande importância na educação de crianças e jovens.

Almada, *et al.* (2008) referem que é da competência do professor assumir o papel de orientador e catalisador do processo de amadurecimento que é o ensino-aprendizagem, no qual o aluno deverá ser o centro, de forma a ir ao encontro das suas necessidades, interesses e insuficiências, em vez de ser apenas um mero transmissor do conhecimento.

Neste sentido, toda a prática letiva foi utilizada como um meio de transformação dos nossos alunos, tendo em conta as suas principais necessidades e o seu nível de aprendizagem, quer em termos do domínio cognitivo-metodológico, quer em termos do socio-afetivo. Tentámos que todas as nossas ações e tomadas de decisão tivessem uma intencionalidade educativa subjacente, baseada no centro de todo o nosso processo: os nossos alunos.

Gerimos todo este processo cientes de que, em última análise, é aquilo que os professores creem, pensam, e fazem ao nível da “sala de aula” que define o tipo de aprendizagem feita pelos alunos (Hargreaves, 1994).

Sendo toda a prática letiva vocacionada e desenvolvida para os alunos, este processo teve a sua influência na realização de algumas atividades inerentes ao estágio pedagógico.

4.1 Gestão do processo ensino-aprendizagem

A gestão do processo de ensino-aprendizagem assume-se como uma tarefa de grande complexidade, devido a um conjunto de fatores, tais como: a) necessidade de adaptar todo o processo às diferentes características, ritmos de aprendizagem, motivações, necessidades e dificuldades existentes entre os nossos alunos; b) necessidade de, em simultâneo com a tarefa anterior, seguirmos um programa de EF da escola, bem como o PNEF; c) necessidade de conhecer a turma, no seu conjunto, e cada aluno em particular; d) necessidade de definir estratégias diferenciadas e adequadas a cada aluno; e) necessidade de promover aprendizagens que façam evoluir os alunos e de proceder à avaliação das mesmas; f) necessidade de gerir a imprevisibilidade comportamental da turma e de cada aluno no decorrer do ano letivo.

Um planeamento adequado poderá contribuir para a gestão de toda a complexidade do processo. Desta forma, com o intuito de compreender em que consiste planejar, apresentamos em seguida um conjunto de conceitos, segundo diversos autores.

Primeiramente, com o propósito de compreender “para que serve” e “o que é” o planeamento, citamos Casteleiro (2001), que define planeamento como: 1 – o ato de planejar; 2 - a ação de traçar o plano ou o projeto de algo a realizar, determinando os recursos disponíveis; 3 – processo de projeção de algo.

Por sua vez, Vasconcellos (2000) caracteriza o ato de planejar como toda a ação desenvolvida em função daquilo que se pensa, e ainda como uma previsão de uma ação ou um conjunto de ações, que nos induz a agir de acordo com essa previsão.

Em conformidade com Gama e Figueiredo (n.d.), o planeamento proporciona uma maior autonomia ao professor, uma vez que quanto maior for a sua contextualização menor será a necessidade de seguir receitas e modelos.

No que respeita ao planeamento em EF, Gomes (2004) defende que este consiste num processo de tomada de decisões, o que implica uma seleção de estratégias e meios e uma análise da situação, com o objetivo de racionalizar as tarefas do professor em relação aos alunos em situação de ensino-aprendizagem, o que permitirá alcançar uma melhor produtividade e conseqüentemente melhores resultados.

A definição com a qual mais nos identificamos surge de Vasconcellos (1997 *cit.* Boosle, 2003), que defende que o planeamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação intencional e consciente, querendo isto dizer que o planeamento não se esgota no seu plano teórico, é antes um processo de intervenção no qual a prática e a teoria se associam mutuamente.

Concretizando, o professor deverá proceder a um planeamento que seja flexível e coerente, para tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz. Ao longo do processo de estágio, para estruturar todo o processo educativo, realizámos diferentes tipos de planeamento, nomeadamente: o PA; o planeamento de Unidades Didáticas (UD); e os Planos de Aula (Pa). Seguidamente será analisado cada um deles.

4.1.1 Planeamento Anual

Assim que soubemos o ciclo e o ano de escolaridade que iríamos lecionar, iniciámos o PA, que deve fornecer uma perspetiva geral da organização das diferentes etapas de aprendizagem (Anexo A), que acabam por condicionar o funcionamento de toda a prática letiva, visto que cada uma delas apresenta diferentes propósitos.

Este processo de planeamento não deverá ser estanque e inalterável, deverá antes ser perspetivado como um processo mutável e flexível, tendo em conta que o conjunto de informações que vamos recolhendo no decorrer do ano letivo poderá originar uma necessária mudança nas decisões inicialmente tomadas. Por exemplo, a impossibilidade de utilizar uma instalação desportiva que nos estava destinada, porque a mesma se encontrava em manutenção, ou devido a condições climatéricas extremas, levava a que algumas aulas tivessem de ser adaptadas, ou que abordássemos diferentes conteúdos em relação aqueles que tínhamos programado, o que implicou pequenas alterações em termos do tempo que tínhamos destinado para determinada matéria.

No entanto, neste âmbito, destaca-se que a evolução do nível de aprendizagem dos alunos deverá ser um dos principais aspetos que pauta e dita a necessidade de alterar as decisões que tomamos numa fase inicial. Por exemplo, se a maioria da turma já tiver adquirido todas as competências/aprendizagens, numa determinada matéria, podemos antecipar o início da 3ª etapa de aprendizagem (consolidação de aprendizagens), nessa determinada matéria, sendo que poderá acontecer que alguns alunos estejam a consolidar aprendizagens, e outros ainda estejam a adquiri-las.

O PA foi um guia que orientou a nossa ação e que nos forneceu a perspectiva global das atividades a desenvolver durante um determinado ano letivo. Neste âmbito, afigura-se importante estabelecer os objetivos, os conteúdos programáticos e a sua calendarização, os critérios e o sistema de avaliação a adotar, e ainda as estratégias de ensino a implementar.

Em termos práticos, o primeiro passo de todo o PA passou pela definição dos objetivos e das competências gerais e específicas que pretendíamos desenvolver durante o ano letivo.

No âmbito da definição dos objetivos e das competências gerais, tivemos por base alguns documentos orientadores, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo, das competências gerais de 3º ciclo (neste âmbito o Conselho de Turma selecionou algumas como sendo prioritárias, tendo em conta a realidade da turma), do PNEF do 3º ciclo, do programa de EF definido pelo grupo de EF, e do Projeto Curricular de Turma. Partilhamos da opinião de que devemos trabalhar para o desenvolvimento de todas as competências gerais, no entanto, devemos reconhecer e identificar que algumas são prioritárias, atendendo às necessidades de cada turma. No entanto, também julgamos que numa turma heterogénea, devemos ter em atenção que as prioridades de um aluno poderão ser completamente diferentes em relação a outro aluno, o que implica individualizar e adequar o ensino às necessidades de cada um, através da diferenciação pedagógica.

Quanto à definição das competências específicas da disciplina (Anexo B), tivemos em conta, essencialmente, a informação recolhida na AI, as competências específicas definidas no PNEF do 3º ciclo, e os recursos materiais, espaciais e temporais que dispúnhamos. Acima de tudo, tentámos perceber as insuficiências dos alunos, transversais ou específicas de cada matéria, e combater-las.

A nossa escola adotou o sistema de rotação das instalações (*roulement*) sugerido pelo PNEF. Neste sistema, os alunos passam por uma instalação durante um determinado período de tempo. Esta situação favorece a implementação do ME, o que pode ser vantajoso para a evolução dos alunos, visto que a periodização da atividade não é elaborada apenas em prol da rotação da turma pelas instalações, mas também em prol da análise que o professor faz das características dos alunos quando realiza a AI.

A organização de todo o ano letivo, a par da definição de objetivos e competências a alcançar pelos alunos, também foi definida no início no PA. Optámos por dividir o ano escolar em períodos mais reduzidos de tempo, ou seja, em 3 etapas de aprendizagem, seguindo as orientações do PNEF, no sentido de facilitar a orientação do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o PA adotado segue o ME, um modelo em crescimento no panorama nacional, mas com grande referência nos Programas Nacionais (Rosado, n.d). Sendo assim, o planeamento divide-se em três etapas: 1ª- AI; 2ª-Aquisição e Desenvolvimento de aprendizagens; 3ª-Consolidação de aprendizagens.

O PA baseado neste modelo está organizado por etapas através das quais se procura atingir diferentes objetivos em cada uma delas, o que permite uma maior distribuição temporal dos conteúdos, tendo em conta a polivalência dos espaços e as matérias consideradas prioritárias, proporcionando assim um conjunto de aprendizagens do domínio motor tendencialmente distribuídas. Este planeamento por etapas ajusta-se a aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, a aquisições fundamentais, e a consolidar e a reter conteúdos de forma relativamente permanente, sendo que cabe ao professor configurar cada uma das etapas de forma a ajustá-las à turma. Permite ainda uma definição de objetivos anuais após a AI realizada aos alunos, consentindo assim uma hierarquização de objetivos prioritários, e uma retenção mais acentuada de aspetos básicos que os alunos devem aprender.

Antes de adotar o ME no PA, tomámos algumas decisões de base tendo em conta a sua operacionalização:

- Pretendíamos que as aquisições dos alunos em cada etapa fossem objeto de atenção nas etapas seguintes;
- Desejávamos realizar uma revisão aos conteúdos depois das interrupções letivas;
- Ambicionávamos criar aulas que fossem polimáticas e UD formadas por um conjunto de aulas muito semelhantes e com as mesmas funções didáticas;
- Queríamos efetuar uma AI sobre quase todas as matérias a abordar ao longo do ano, e à condição física dos alunos, sendo que a programação pudesse ser definida após a mesma;

- Pretendíamos diferenciar o ensino consoante o nível dos alunos, respeitando assim a individualização e ritmos diferenciados de aprendizagem, visando uma maior inclusividade;
- Desejávamos deixar em aberto a possibilidade de ajustar a duração de cada etapa/fase de aprendizagem ao maior ou menor desenvolvimento dos alunos e em função do nível dos mesmos, atendendo à hierarquização dos objetivos.

De referir que a implementação deste modelo levantou algumas dificuldades, como por exemplo, numa fase inicial o controlo das aulas foi um pouco difícil, pois estas eram polimáticas, o que exigia por vezes a existência de estações e circuitos com grande diversidade de atividades.

Deste modo, o PA foi elaborado com uma premissa base: estar de acordo com os resultados obtidos no protocolo de AI, tentando rentabilizar ao máximo os espaços existentes para a prática da disciplina.

Em seguida, explicamos de forma resumida os objetivos, os procedimentos, e os princípios que orientaram cada uma das 3 etapas de aprendizagem.

1ª Etapa: Avaliação Inicial

Esta primeira etapa do PA teve como principais objetivos criar rotinas de aula, recuperar a condição física dos alunos, e realizar a AI no domínio cognitivo-metodológico (competências de ação e do conhecimento), no domínio sócio-afetivo (competências de atitude), e às capacidades condicionais e coordenativas, tendo como referência o que se espera que o aluno atinja no final do ano. Abordámos todas as matérias que constituem a composição curricular para o 8º ano definidas pelo grupo de EF da escola. A condição física dos alunos foi avaliada através da aplicação dos testes do *fitnessgram*: teste do vaivém; teste das extensões de braços; teste do senta e alcança; teste dos abdominais.

Nesta etapa, realizaram-se múltiplas observações informais e formais aos alunos, num contexto de aula “normal”. Definiu-se um conjunto de situações com capacidade de avaliar os diferentes níveis dos alunos, o que nos ajudou a formar diferentes grupos de alunos consoante os seus níveis de jogo, e a verificar quais os alunos críticos (aqueles que evidenciavam maiores dificuldades em grande parte das matérias).

Julgamos que ao realizar uma AI com estas características fomos capazes de definir objetivos diferenciados para cada aluno, selecionar e hierarquizar os objetivos anuais, especificando-os, definir que tipo de comportamentos pretendíamos desenvolver em cada aluno, e selecionar os conteúdos mais ajustados.

2ª Etapa: Aquisição e Desenvolvimento de aprendizagens

No que concerne à segunda etapa, esta foi organizada com base em alguns critérios, tais como, as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação) e das condições existentes na escola, os resultados da AI realizada aos alunos (demos um maior volume às matérias em que os alunos têm mais dificuldades), as nossas opções pedagógicas, o calendário escolar (os períodos letivos e as interrupções de aulas), as condições climáticas ao longo do ano (aqui procurámos aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente nos espaços exteriores), as orientações sugeridas pelo PNEF, e, por fim, as decisões a nível da composição curricular para o 8º ano tomadas pelo grupo de EF da Escola.

Organizámos esta etapa para que fosse dada a oportunidade aos alunos de trabalharem matérias diferentes, embora integrando o mesmo módulo (por exemplo, Futebol, Madeirabol, Voleibol, Andebol, Basquetebol, Corfebol, Râguebi, dentro do módulo Jogos Desportivos Coletivos), e foi elaborada no sentido de desenvolver as capacidades motoras e os conhecimentos, em contexto de AF. Esta etapa organizou-se em três fases o que nos facilitou a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem: A primeira fase contemplou a abordagem das matérias em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades, segundo os resultados obtidos na AI; A segunda e terceira fases iniciaram-se no reinício das aulas após interrupções letivas, pelo que ofereceram aos alunos a oportunidade de revisão das matérias tratadas no período anterior, bem como de recuperação do nível de aptidão física eventualmente diminuído pela interrupção da AF educativa, e através da qual se introduziu, gradualmente, novas matérias. Tal como na primeira fase, atribuiu-se um grande volume às matérias em que os alunos evidenciaram mais dificuldade na AI, aproveitando para consolidar alguns conteúdos abordados na primeira fase, assim como para dar continuidade ao processo de evolução dos alunos.

Julgamos que toda a estrutura desta segunda etapa ajudou-nos na evolução dos alunos, a proporcionar-lhes experiências de maior autonomia e iniciativa pessoal, e uma possibilidade de maior responsabilidade e trabalho autónomo.

3ª Etapa: Consolidação de aprendizagens

Esta etapa foi elaborada no sentido de permitir a revisão/consolidação das matérias no nível do tratamento atingido pelo conjunto da turma, conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou de outras. Nesta etapa também oferecemos oportunidades acrescidas de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas, procurando tirar partido das adaptações/aperfeiçoamentos entretanto reveladas por esses alunos.

Pensamos que esta terceira etapa nos conduziu no sentido de alcançar os objetivos delineados, de recuperar alguns “atrasos” na aprendizagem de alguns alunos em relação a outros, de relembrar as aquisições fundamentais, e, essencialmente, de consolidar a fase anterior. Julgamos que desta forma foi possível manter viva a memória das aprendizagens, mas, simultaneamente criar novas exigências para os alunos mais avançados. Nesta etapa, contemplou-se a maior parte das avaliações sumativas a realizar em cada matéria.

Importa realçar que não existe uma clara diferenciação temporal entre as 2ª e 3ª etapas de aprendizagem, isto é, numa só aula podíamos estar a promover novas aprendizagens (2ª etapa), bem como a consolidar outras (3ª etapa).

No âmbito da organização das matérias de ensino a lecionar em cada momento do ano letivo, elegemos como quadro de referência a taxonomia das atividades desportivas de Almada *et al.* (2008), que tem por base os comportamentos que são solicitados ao indivíduo. São distinguidos seis grupos taxonómicos, a saber: Desportos Coletivos, Desportos de Combate, Desportos Individuais, Desportos de Grandes Espaços, DAM e Desportos de Confrontação Direta. As características mais marcantes de cada um e os seus princípios ativos não devem ser separados, nem tão pouco associar uma determinada matéria de ensino ou situação de aprendizagem a um determinado grupo, isto porque uma mesma situação de aprendizagem poderá solicitar, predominantemente, comportamentos de diferentes grupos taxonómicos. Cada um destes grupos possui objetivos divergentes, características distintas e variáveis em jogo diferenciadas, sendo que o ecletismo poderá ser explorado nessa diferença.

Nesta lógica, julgamos que, se tivéssemos em conta as semelhanças existentes entre as atividades desportivas, fazia todo o sentido agrupar as matérias consoante os problemas que colocam relativamente à sua gestão (Almada *et al.* 2008). As matérias de ensino abordadas ao longo do ano eram vistas por nós como um meio de solicitar diferentes tipos de comportamentos aos alunos.

O próprio PNEF do 3º ciclo (2001) sugere que as matérias sejam agrupadas por categorias: **Categoria A** – futebol, voleibol, basquetebol, andebol; **Categoria B** – ginástica de solo, ginástica de aparelhos, acrobática; **Categoria C** – atletismo; **Categoria D** – patinagem; **Categoria E** – dança; **Categoria F** – raquetas; **Categoria G** – outras (orientação, luta, natação, ginástica rítmica, etc.)

No final de cada período, foi efetuado um balanço das matérias abordadas com o objetivo de aferir que competências os alunos adquiriram a resultantes das mesmas. Todas as matérias definidas no PA foram abordadas, e julgamos ter desenvolvido as competências desejadas.

Apesar de termos utilizado um leque variado de matérias, não utilizámos outras que solicitariam alguns comportamentos importantes para a transformação dos alunos, no entanto, estávamos cientes que a escola promoveria atividades, como, por exemplo, provas de orientação, rapel, slide, e atividades no meio aquático, que solicitavam esses comportamentos. Contudo, devido à reduzida participação dos alunos nas mesmas, os comportamentos dificilmente foram induzidos. Ainda neste âmbito, e decorrente deste PA, a AICE e a AEC, foram idealizadas no sentido de abordar algumas matérias não contempladas na prática letiva, como os jogos tradicionais e a canoagem/orientação, respetivamente.

Acreditámos que ao basear a nossa intervenção, em termos da prática letiva, no quadro de referência e no modelo de aprendizagem explanados neste capítulo, conseguimos uma abordagem mais eclética das matérias de ensino, e tornámos a lecionação em cada uma delas intencional, uma vez que a mesma era baseada no conhecimento dos seus princípios ativos, o que nos ajudou na consecução dos objetivos delineados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (2005).

Quanto à ponderação relativa a atribuir a determinados domínios da avaliação sumativa, realçamos que esses foram determinados pelo Conselho de Turma. A maioria

dos professores da turma acompanhava a mesma desde o ano anterior, o que determinou que a definição dos parâmetros fosse efetuada de acordo com as suas características.

4.1.2 Planeamento das Unidades Didáticas

O PNEF (2001) caracteriza as UD como um instrumento composto por um conjunto de aulas com estrutura organizativa e objetivos idênticos.

Por sua vez, Santos (1997) indica que uma UD constitui um conjunto de aulas correspondentes a uma atividade, visando o alcance dos objetivos definidos no programa da mesma.

Parafraseando Rosado (n.d), uma UD é um aglomerado de aulas cuja unidade se elabora em torno de uma função didática, sendo que essas unidades podem ter múltiplas extensões. O mesmo autor indica que uma UD agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativo às funções didáticas.

As UD encontram-se num nível de planeamento mais específico em relação ao PA, e afiguram-se como um instrumento fundamental para uma maior orientação de todo o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para garantir alguma eficácia em termos do alcance das competências gerais e específicas espelhadas no plano anual.

Quanto ao planeamento de uma UD, Gomes (2004) refere que o mesmo deverá considerar o desenvolvimento, não só da matéria, mas também da personalidade dos alunos.

Aranha (2004) é da opinião que ao planear uma UD devemos ter em conta uma edificação lógica e contínua, que deverá conter na sua estruturada os seguintes aspetos: informações da turma – nº de alunos, idades, nível de ensino; recursos humanos, temporais e espaciais; objetivos em termos do domínio sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo; estruturação dos conteúdos; métodos de avaliação do processo – avaliação diagnóstica e formativa; e, por fim, estratégias de abordagem da UD – organização da turma, grupos, etc.

Não existe uma única forma de estruturar uma UD, mas sim um vasto conjunto de hipóteses, que variam consoante as nossas próprias crenças e o contexto em que

estamos inseridos. Uma determinada estrutura, defendida por um determinado autor, poderá não ser a mais adequada para implementar, pois a sua funcionalidade depende do contexto específico a que tem de responder. Tentámos envolver as UD desenvolvidas ao longo da prática letiva numa funcionalidade que nos ajudasse a responder aos problemas que íamos encontrando, ao invés de tentar aplicar um modelo pré-definido.

Com base no referido no parágrafo anterior, as UD elaboradas passaram por um processo de evolução, desde a número um à número oito, pois pretendíamos que fossem, acima de tudo, um documento orientador da nossa ação, no sentido de contribuir para o alcance das competências traçadas no PA, potenciando, desta forma, o desenvolvimento dos alunos. Numa fase inicial, as UD elaboradas eram demasiado “pesadas”, com uma grande quantidade de informação “desnecessária”, tendo em conta os nossos pressupostos. Tentámos, ao longo do processo, torná-las o mais funcionais e operacionais possível, abdicando daquilo que não nos interessava nem ajudava. A criação de uma UD mais eficaz resultou essencialmente dos balanços realizados, dos quais surgiam considerações que levaram à alteração da estrutura das UD, e propostas alternativas de aspetos menos conseguidos. Estes balanços tiveram um papel vital em todo o processo pois ajudaram a compreender a associação entre o planeamento e a execução das aulas.

As UD tiveram então a seguinte estrutura (Anexo C):

1. **Introdução** – Neste capítulo, realizávamos um enquadramento espacial e temporal de cada uma das aulas da UD, e identificávamos as matérias a lecionar e a conseqüente justificação. Ajudava-nos a contextualizar e a orientar de uma forma geral a nossa atuação no conjunto de aulas que a UD continha.
 - 1.1 **Objetivos Gerais** – Neste item, definíamos os objetivos de carácter transversal que integravam os conhecimentos das diferentes matérias, o que nos ajudava a determinar os objetivos específicos.
 - 1.2 **Objetivos Específicos** – Neste item definíamos os objetivos de cada matéria a abordar, associados a conhecimentos, competências técnico-técnicas, e capacidades condicionais, o que nos ajudava a balizar a nossa intervenção nas aulas no sentido de alcançar os objetivos gerais.
 - 1.3 **Avaliação Geral por Matéria** – Estabelecia de que forma deveríamos realizar a avaliação dos alunos em cada uma das matérias;

- 1.4 **Estratégia por Matéria** – Auxiliava-nos a delinear estratégias que seriam implementadas para conduzir os alunos na obtenção dos objetivos delineados;
- 1.5 **Caracterização e Calendarização** – Ajudava-nos a delinear a estruturação das matérias de ensino, na medida em que ficávamos com a noção das datas em que seriam abordadas, dos minutos de contacto presencial de cada uma, e da instalação desportivas em que seriam lecionadas. Registávamos ainda num calendário as matérias de ensino e os conteúdos a lecionar em cada dia de aula;
- 1.6 **Esquematização do Funcionamento da UD** – Auxiliava-nos a “resumir” todo o planeamento da UD e a estabelecer ligações entre os diversos itens anteriormente apresentados: as matérias e os conteúdos a abordar; as competências por área, segundo o PNEF; as competências específicas a desenvolver; as estratégias/atividades a implementar; os materiais e instrumentos de avaliação a utilizar;
- 1.7 **Estrutura da Avaliação** – Neste ponto eram estabelecidos os critérios e parâmetros de avaliação, o que era importante para nós pois definíamos em que matérias iríamos (juntamente com os alunos) “investir” mais ou menos.
- 1.8 **Constituição dos Grupos** – Nesta secção, projetávamos as várias possibilidades de agrupamento dos alunos de acordo com alguns critérios previamente estabelecidos: nível de domínio do jogo aferidos na AI; separação de alunos que perturbam o funcionamento das aulas; afinidades relacionais que resultem em ganhos na aprendizagem. Isto ajudava-nos a formar os grupos de trabalho em cada uma das aulas.

Como referimos anteriormente, esta estrutura que aqui apresentamos, sofreu alterações ao longo do processo, como por exemplo, retiramos o capítulo “caraterização das matérias”, por acharmos que não valia a pena aparecer em todas as UD que englobavam matérias já abordadas anteriormente, introduzimos os itens “constituição de grupos” e apostámos na diferenciação entre os “objetivos gerais” e os “objetivos específicos” com o intuito de tornar as UD mais funcionais e operacionais, com o propósito de orientar e facilitar o planeamento das aulas, e ainda diminuámos a carga de informação da “introdução” e de outros itens da UD, com o objetivo de reduzir a carga

informacional, eliminando o que constatámos ser pouco pertinente e funcional para o planeamento das aulas propriamente ditas.

É importante realçar que as UD abarcavam diversas matérias de ensino, sendo estas repetidas ao longo do ano letivo, como nos sugere o PNEF. Julgamos que desta forma facilitámos o processo de retenção dos conteúdos de ensino por parte dos alunos, potenciando o processo de aprendizagem. Pensamos ainda que os alunos ficam mais motivados para fazer as aulas, pois se por um lado demonstram algumas dificuldades em certas matérias, noutras apresentam um bom nível. A conceção de uma UD com estas características não levantou grandes problemas iniciais, pois é algo que tem vindo a ser feito por colegas estagiários de anos anteriores, o que facilitou a construção da mesma. Tentámos evoluir a estrutura, contextualizando ainda mais o instrumento, e adequando-o às transformações que pretendíamos desencadear nos alunos.

A maior dificuldade sentida foi criar uma interligação prática entre os objetivos gerais e os objetivos específicos, sendo que num momento inicial do estágio essa ação ficou-se apenas pelo “papel”. Uma maior diferenciação entre eles, e uma definição mais concisa dos mesmos, foram as medidas tomadas para inverter a situação.

Quanto à escolha dos conteúdos integrantes de cada UD, estes foram estipulados com base num conjunto de fatores, tendo sido atribuído especial enfoque às dificuldades demonstradas pela turma durante a etapa de AI. As instalações desportivas disponíveis e as competências definidas no plano anual foram os outros dois fatores.

4.1.3 Plano de aula

[...] o plano de aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.

(Bento, 1998, s.p.).

Se a UD representa um plano médio do PA, sendo mais específica do que este, e mais generalista do que o Pa, este último é, dos três instrumentos, o que possui maior especificidade e, em traços gerais, é aquele que orienta a atuação pedagógica do professor, contribuindo, claro, para a transformação do aluno. O Pa operacionaliza e “transporta” para a prática as decisões tomadas ao nível do PA e das UD, e deverá ser também funcional, não existindo uma única forma de o elaborar.

Os Pa são construídos consoante as UD de que são provenientes, e representam a componente mais operacional de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O Pa é um dos instrumentos mais importantes ao dispor do professor, pois eles contemplam as situações de aprendizagem que os alunos vão realizar em cada aula, assim como o propósito das mesmas. As situações de aprendizagem são o nosso meio privilegiado de transformação dos alunos, devendo variar consoante o nível de aprendizagem de cada um.

Os Pa desenvolvidos ao longo do ano letivo tinham como objetivo principal planificar um conjunto de aspetos, tendo em vista o bom funcionamento de cada aula e de cada função de ensino inerente às mesmas, para que se pudesse potenciar as aprendizagens de cada aluno.

Aranha (2004) apresenta algumas formas de se elaborar um Pa, no entanto, ressalva sempre que o mesmo deverá possuir um carácter muito pessoal. Com base nesta conceção, os Pa desenvolvidos foram baseados em conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do nosso percurso académico anterior ao estágio. Tentámos criá-los para que contivessem a maioria das opções a serem tomadas durante a aula, de modo a possuímos a liberdade de agir perante situações pontuais que surgiam nas mesmas.

Os Pa não sofreram alterações significativas em relação à sua forma inicial. Julgamos que tal facto deveu-se à funcionalidade da sua estrutura, que continha apenas a informação necessária.

O Pa utilizado durante o ano letivo (Anexo D) continha a seguinte estrutura:

1. **Cabeçalho;**
2. **Objetivos imediatos** – Segundo Almada *et al.* (2008) são aqueles objetivos que resultam do próprio desporto, geram motivação, e que têm como consequência o resultado. Ajudava-nos a definir o resultado que pretendíamos atingir com o exercício;
3. **Descrição** – Auxiliava-nos a estabelecer a dinâmica de funcionamento do exercício, e as lógicas de rotação e movimentação dos alunos na aula. Apresentava-nos ainda várias possibilidades de constituição dos grupos – de acordo com alguns critérios: nível de domínio do jogo verificado na AI;

afinidades relacionais que resultem em ganhos na aprendizagem; separação de alunos que perturbam o funcionamento das aulas – preparadas previamente.

4. **Comportamentos solicitados** – Ajudava-nos no processo de avaliação contínua uma vez que englobava os “critérios de êxito” de cada situação de aprendizagem. Por outras palavras, determinava os comportamentos que esperávamos que os alunos assumissem por serem os que se julgavam mais rentáveis de acordo com as regras estabelecidas para cada exercício;
5. **Organização da turma** – Orientava-nos na disposição que os alunos deveriam assumir na instalação desportiva;
6. **Tempo do exercício/tempo acumulado** – O tempo do exercício representava-nos, em minutos, o somatório do tempo que despendíamos a apresentar os conteúdos e lógicas de funcionamento do exercício; de transição; de prática dos alunos; de colocação dos materiais didáticos. Por sua vez, o tempo acumulado indicava-nos a hora que o exercício deveria terminar, ajudando-nos a não perder tempo a contabilizar essa duração durante a aula.

No que respeita à metodologia de elaboração dos Pa, numa primeira fase, verificávamos na UD que matéria e respetivos conteúdos programáticos estavam previstos para o dia da aula, posteriormente, e após um esboço mental do Pa, passávamos à elaboração propriamente dita do mesmo, estruturando-o com os 7 tópicos explanados no parágrafo anterior. Por fim, o plano era enviado por correio eletrónico para a orientadora da escola, com o intuito de receber um *feedback*, e melhorar alguns aspetos.

Importa referir que quando íamos lecionar numa instalação descoberta, em época de inverno, criávamos sempre um Pa alternativo, no qual deixávamos em aberto a possibilidade de utilizar uma sala, um espaço adjacente às instalações desportivas, ou até mesmo apenas um pequeno espaço da instalação que tínhamos disponível. Esta projeção antecipada dos acontecimentos facilitava as adaptações que devíamos realizar no momento da aula, sem descurar a flexibilidade inerente à *praxis* pedagógica.

De realçar que após cada aula, procedíamos ao último passo desta metodologia, que passava pela realização do balanço da mesma, onde analisávamos criticamente os seus momentos do ponto vista pedagógico-didático, tendo em conta as funções de ensino. Estabelecíamos também uma relação entre o planeamento e a realização prática da aula.

4.1.4 Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica começou a ser projetada antes do início do ano letivo. Consideramos que a relação professor-aluno é um dos aspectos que merece maior atenção neste âmbito, pois estamos em crer que quanto melhor for o clima da aula, melhores serão as condições para os alunos desenvolverem as aprendizagens e competências definidas, para além de que, um ambiente caloroso desencadeia uma maior motivação tanto nos alunos, como no professor. Neste sentido, a relação que iríamos estabelecer com os alunos, constituiu uma das nossas preocupações primordiais, dando origem a questões, tais como: “que postura devemos ter no primeiro contato com os alunos?”; “que tipo de discurso devemos adotar para criar uma empatia com eles desde o primeiro dia?”; “que medidas podemos tomar para começar desde logo a motiva-los?”; “como podemos impor respeito desde o início, sem mostrar demasiada rigidez?”.

Neste âmbito, Siqueira (2004) refere que a relação estabelecida entre professor e alunos constitui o cerne do processo ensino-aprendizagem. O mesmo autor refere ainda que o excesso de afetividade nessa relação poderá originar comportamentos que condicionam o bom desenvolvimento da aula.

Para Doyle (1986, *cit.* por Rosado & Ferreira, 2011), a regulação da ordem e da disciplina é essencial quando se pretende criar ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das rotinas, das regras, das sequências, das expectativas, da monitorização e da avaliação.

Sempre tivemos conscientes desta situação, pelo que desde o início do ano letivo tentámos criar um clima favorável nas aulas, e, em simultâneo, impondo sempre certos limites, sem nunca abdicar de alguns princípios estabelecidos na primeira aula que visavam o bom funcionamento da mesma. Alguns alunos sentiram alguma dificuldade inicial em se adaptar a esta dinâmica, e por vezes, surgiam situações de maior gravidade, perante as quais mantínhamos uma postura mais autoritária, aumentávamos o tom de voz, e tentávamos corrigir esse comportamento, procurando nunca deixar passar nada em claro. Esta forma de atuar revelou-se eficaz, pois essas situações foram ocorrendo em menor número com o desenrolar do ano letivo. Contudo, realizámos uma reflexão sobre o assunto, e constatámos que deveria ser feito mais alguma coisa para

além do “levantar a voz” e do ser mais autoritário. Era preciso tomar medidas preventivas, que levassem a que essas situações nem ocorressem.

Neste sentido, Rosado (1998) defende que a explicitação de regras de conduta é um dos primeiros procedimentos didáticos que o docente deve realizar na prática pedagógica. Seguindo esta linha de raciocínio, optámos por dar maior ênfase às regras de funcionamento estabelecidas no início das aulas, na tentativa de aumentar ainda mais o controlo da turma, minimizando os comportamentos de desvio, o que resultaria numa melhor gestão da disciplina. Por exemplo, reforçámos que os alunos que interrompessem uma explicação do professor ou dos colegas seriam chamados, nesse preciso momento, a explicar por outras palavras o discurso que eles interromperam. Se não soubessem, tinham um ponto negativo nessa aula, a contar para a sua avaliação contínua.

No decorrer do ano letivo, fomos nos adaptando ao desenrolar de todo o processo, e ao longo do ano fomos “acrescentando” uma ou outra regra de comportamento, após acordo com os alunos, sempre com o objetivo de minimizar comportamentos de desvio. Por exemplo, era habitual os alunos chegarem à instalação desportiva antes do toque de entrada para a aula de EF. O professor abdicava do seu intervalo, e ficava com os alunos a jogar, ou a aproveitar o momento para desenvolver determinadas competências nos mesmos. Os alunos apreciavam muito este momento, pelo que foi negociado que naquelas aulas em que houvesse comportamentos desviantes por parte de um colega, ficariam de castigo, e na próxima semana ficavam privados dessa situação.

Rosado e Ferreira (2011) indicam que é crucial o professor gerir da melhor forma os aspetos disciplinares, envolvendo a justificação e a explicitação das regras, a negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, tudo num ambiente simultaneamente exigente e tolerante.

Pieron (1988, *cit.* por Rosado, 1998) refere que para ter um bom controlo da turma não é necessário que o professor possua competências pedagógicas excepcionais, nem tão pouco uma turma exemplar, basta ter a capacidade de adotar técnicas e estratégias pedagógicas adequadas. Com o decorrer do ano letivo, fomos adequando estratégias pedagógicas ao contexto da turma, sempre no sentido de melhorar a nossa intervenção. Citamos, a título de exemplo, algumas delas:

- Tentámos ter sempre uma intervenção oportuna perante todos os episódios em que os comportamentos e atitudes dos alunos condicionassem o bom funcionamento da aula, pois pensámos que se ignorássemos algumas condutas inadequadas, os alunos tinham tendência a repeti-las, por pensarem que nós não as detetávamos. No entanto, nem sempre conseguíamos ver ou controlar tudo o que se passava na aula, devido ao nosso posicionamento inadequado no espaço da mesma, sendo estes os momentos onde aconteciam a maior parte dos comportamentos desviantes. Percebemos que devíamos alterar a forma como nos movimentávamos no espaço da aula, e que nunca deveríamos perder de vista o “global” da turma. Aplicámos ainda, com maior frequência, a técnica “placheck” (varrer com o olhar) para fins de controlo da turma, e tentámos evitar ficar de costas para os alunos, para nunca perder o seu controlo visual;
- Tentámos sempre impor uma consequência às ações impróprias por parte dos alunos, como por exemplo, responsabilizar os desatentos ou perturbadores nos momentos de exposição de conteúdos;
- Reduzimos o tempo de instrução, para minimizar a ocorrência de comportamentos desviantes e aumentar o tempo de atividade motora;
- Recorremos com frequência à demonstração para providenciar referenciais visuais para construção do programa motor genérico, com o objetivo de proporcionar aos alunos um “modelo de movimento” que acelerava o processo de criação de engramas, e aumentava a sua concentração e empenhamento na tarefa, pois o sucesso alcançado era maior, o que se verificou ser motivador para os alunos;
- Tentámos fornecer *feedbacks* objetivos e concisos, desencadeando um estímulo suficientemente capaz de gerar adaptação por parte dos alunos, o que melhoraria a sua ação, e conseqüentemente os resultados alcançados, o que se traduziria numa maior motivação para a tarefa;
- Apostámos cada vez mais num reforço positivo e aprovativo, perante comportamentos apropriados, no sentido de motivar os alunos a se comportarem de forma adequada. Julgamos que esta situação foi promotora de um clima favorável ao desenvolvimento dos alunos;
- Percebemos que havia algumas condutas que tínhamos de eliminar, como por exemplo, fornecer informação quando os alunos estavam a conversar, ou ir para o meio da turma para dar instrução perdendo a noção do todo.

Quanto às situações de aprendizagem a realizar nas aulas, encaramos as mesmas como algo de vital importância em todo o processo, pois achamos que são um meio privilegiado de transformação do aluno. Nesse sentido, tentámos adequá-las à turma, mas também a cada aluno em particular. Para tal, tentámos utilizar estratégias de trabalho diversificadas, para desenvolver, no geral, e em cada caso em particular, as competências desejadas. Neste âmbito, as estratégias utilizadas não foram as mesmas para todos os alunos, mas sim baseadas numa diferenciação pedagógica, resultante da adaptação dos exercícios às necessidades de cada aluno. Julgamos que ao tomar esta medida, de grande importância para evoluir o nível de aprendizagem de cada aluno, aumentámos a motivação dos mesmos quando estes realizavam as tarefas solicitadas. O nosso objetivo primordial era, tendo em conta o nosso contexto, igualar através da diferenciação as oportunidades de sucesso de cada aluno. Esta ideia é corroborada por Lima (2001), que indica que uma pedagogia diferenciada deverá ter em conta os métodos que mais favoreçam as aprendizagens dos alunos, o ritmo da sua ocorrência e a diversificação dos conteúdos consoante o nível em que se encontram.

Ainda dentro da diferenciação do ensino, a formação de grupos assume-se como um fator importante nesta vertente, e, segundo o PNEF (2001), essa ação representa um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. No nosso caso, a formação de grupos foi efetuada, predominantemente, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, sendo que nas aulas trabalhávamos com grupos homogêneos ou heterogêneos. É importante destacar que esse era o principal critério para formação de grupos, e que esta configuração variava de matéria para matéria.

Ficámos com a ideia de que trabalhar com grupos heterogêneos foi mais proveitoso para os alunos, pois tentámos criar uma interação entre os alunos mais proficientes e os alunos menos proficientes, privilegiando uma aprendizagem dinâmica entre ambos e, o desenvolvimento de competências, tais como, o respeito pelo outro, a cooperação, o espírito de equipa, etc. Foi esta a temática que desencadeou a ACPI, explanada mais à frente neste documento.

O PNEF (2001) indica ao professor que não é aconselhável a fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados, principalmente pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. O ritmo de evolução de cada aluno determinava a reformulação dos grupos.

Por exemplo, no início do ano letivo, através da AI, verificámos que havia uma diferença do nível de aprendizagem dos rapazes e das raparigas no madeirabol. Os rapazes possuíam um controlo de bola superior, e eram capazes de efetuar uma situação de jogo mais complexa do que as raparigas. Desta forma, as raparigas efetuavam jogo 1+1 (cooperação), onde o principal objetivo era: a) o controlo da bola dentro do terreno de jogo, sendo esta jogável enquanto estivesse a saltar, não havendo limitações em termos do número de toques; b) criar condições para que a colega recebesse e devolvesse a bola, sem muitas dificuldades. Por sua vez, os rapazes já realizavam jogo 2x2 (oposição), visto que já possuíam o controlo nas ações de jogo, e portanto, o principal objetivo era criar dificuldades ao adversário, de forma intencional.

Neste exemplo específico, optámos por formar grupos homogéneos, contudo, no final do ano letivo, e dada a progressão do grupo de alunas nesta matéria, os grupos já eram heterogéneos, sendo que as situações de jogo utilizadas eram o 2x2 (oposição), onde os rapazes não estagnaram a sua evolução, pois para além de terem de cumprir todos os objetivos inerentes ao jogo, tinham de cooperar com um parceiro com um nível não tão bom (raparigas), e facilitar ao máximo a sua ação. Pensamos que esta situação reforçou ainda mais o espírito de equipa, cooperação e respeito pelo outro.

Tal como a formação de grupos, os estilos de ensino constituem outro elemento chave na estratégia de diferenciação pedagógica, pois cada estilo adotado influencia o desenvolvimento de cada aluno de uma maneira única.

Segundo Mosston (1984, *cit.* Lino, 1998), existem onze estilos de ensino: a) comando, b) tarefa, c) recíproco, d) autoavaliação, e) inclusivo, f) descoberta guiada, g) descoberta convergente, h) produção divergente, i) programa individual, j) iniciativa do aluno e k) autoensino.

O quadro 2 apresenta os referidos estilos de ensino utilizados, predominantemente, em cada uma das matérias de ensino lecionadas:

Quadro 2 - Estilos de ensino utilizados nas matérias lecionadas.

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

Utilizámos cada um dos estilos de ensino referidos no quadro anterior, como meios pedagógicos potenciadores de aprendizagens, tendo sempre por base as competências que pretendíamos desenvolver, e os comportamentos que pretendíamos solicitar.

Toda a evolução sofrida na intervenção-pedagógica resulta de uma orientação consistente e regular, onde se discutia sobre as diversas possibilidades de intervenção, juntamente com o colega de estágio, e fruto ainda das vivências pedagógicas.

4.2 Avaliação

Para que possa haver evolução do indivíduo, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma sociedade meritocrática e não uma sociedade clientelar, na qual existem argumentos mais válidos que a competência comprovada, é necessário estarmos preparados para sermos avaliados em permanência (Fernandes, 2001).

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação deve ser considerada como uma componente reguladora e integrante da prática educativa, possibilitando uma recolha sistemática de informações que devem ser analisadas, com o objetivo de auxiliar o professor na tomada de decisões adequadas à promoção de aprendizagens. Ainda segundo o mesmo Decreto, a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

Quanto à avaliação no ciclo de ensino onde intervimos no âmbito do estágio pedagógico, Abrantes (2002) refere que ela se assume como uma questão complexa, sendo um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas e uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. O mesmo autor indica ainda que a avaliação, neste âmbito, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social no que respeita ao funcionamento do sistema educativo.

Assumimos a avaliação como um instrumento de aferição do nível de aprendizagem em que se encontrava cada um dos nossos alunos, tendo em vista a tomada de decisões satisfatórias e suficientes para que eles pudessem progredir no seu processo de aprendizagem. Tentámos que a avaliação fosse um instrumento de diagnóstico da situação de cada aluno, tendo em vista a orientação adequada para a sua aprendizagem, deixando de ser apenas um instrumento para aprovação ou reprovação dos formandos.

A avaliação deverá passar pela recolha sistemática de informação sobre o aluno, de forma holística, sobre os seus diversos domínios, fornecendo bases ao professor para que se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.

A opinião anterior é sublinhada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), que prevê o carácter holístico da avaliação, espelhado no artigo 52º, Cap VII, da Lei nº

49/2005 de 30 de agosto, que diz que o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos sociológicos e psicológicos, pedagógicos e educativos, económicos e financeiros, organizacionais, e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

Julgamos ainda que um dos fatores importantes de todo o processo de avaliação deverá ser a sua capacidade de fazer com que cada aluno tenha a perceção do que melhorou e daquilo que desenvolveu num determinado período do ano.

4.2.1 Avaliação Inicial

No começo do ano letivo, o objetivo da primeira etapa de trabalho com a turma é a AI, cujo o propósito fundamental consiste em delimitar as dificuldades e aptidões dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso (PNEF, 2001). O referido programa nacional indica ainda que para além desse objetivo fundamental, a etapa de AI deverá proceder simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.

De acordo com Rosado (n.d.), a AI é uma modalidade avaliativa que verifica se os alunos têm as aptidões e os conhecimentos para poderem iniciar novas aprendizagens, tendo ainda a característica de permitir a identificação de problemas que podem ocorrer numa fase inicial das aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Ainda segundo o mesmo autor, a AI verifica se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar e se eles possuem as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar.

Godinho (2010) afirma que a AI representa o elo de ligação entre o planeamento e a realização da prática.

Encarámos a AI como um processo decisivo, na medida em que nos permitiria ir ao encontro das necessidades e capacidades de desenvolvimento dos alunos, nos possibilitar-nos-ia a construção de compromissos coletivos, tendo sempre em conta um conjunto de orientação curriculares, e facilitar-nos-ia a organização do trabalho com a turma.

Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010) indicam que a AI permite recolher um conjunto de informações que, posteriormente, possibilita a formação de grupos por níveis de aprendizagem, o ajustamento das atividades a realizar pelos alunos, a identificação das competências dos educandos, e ainda o estabelecimento de prioridades.

O PNEF (2001) refere que os objetivos do período de AI situam-se a vários níveis:

a) Conhecer os alunos em atividade de EF, recolhendo dados que nos permitam orientar o trabalho com a turma. Aqui podemos realçar diferentes tipos de objetivos tais como:

- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF;
- Identificar: 1) os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento; 2) as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; 3) aspetos críticos no tratamento de cada matéria; e 4) as capacidades motoras que merecem uma atenção especial;
- Conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos;
- Apreçar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos;
- Recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa;

b) Recolher dados para, em conjunto com os professores que constituem o núcleo de EF da escola, elaborar o plano plurianual e estabelecer metas específicas para o ano.

Utilizámos a AI como um meio de recolher informação sobre o nível de aprendizagem dos alunos com o objetivo de estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos mesmos no sentido do seu desenvolvimento.

Ao realizar a AI à turma, no final da mesma, ficámos em condições de identificar as competências dos alunos no início do trabalho que teria continuidade ao longo do ano letivo, e de colocar cada aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Este processo permitiu identificar os alunos que tinham maiores

dificuldades, o que nos ajudou a delinear estratégias e soluções mais identificadas com essas dificuldades, dando aos mesmos o direito de aprender e evoluir. Por outro lado, a AI também permitiu identificar quais eram os alunos com maiores capacidades, sendo que nestes casos, o objetivo passou por fazê-los evoluir cada vez mais.

Em síntese, julgamos que a AI foi um processo que nos ajudou a adequar o tipo de trabalho a desenvolver às características dos alunos, a melhorar o processo de intervenção, a identificar reais necessidades dos mesmos naquele contexto e momento, e a comunicar com o eles de forma interessada com o objetivo de fazê-los progredir na sua aprendizagem.

Nota final para o facto de que no contexto escolar, a AI não se prende apenas com questões de capacidades dos alunos, mas também com questões relativas as características pessoais de cada um, assim como com questões relacionadas com as ligações e relações que existem entre os elementos da turma. Neste âmbito, este momento de AI da turma permitiu-nos ainda responder a questões como “Quais são os líderes?”, “Quais os mais mal comportados?” “Existem grupos?” “Existem excluídos? Se sim, que são? E porquê?”. Pensamos que questões como estas, respondidas através da AI, e somadas aos outros dados referidos anteriormente, permitiram-nos delinear e planear um processo pedagógico que respondeu às necessidades dos alunos, enquanto indivíduos e enquanto grupo, com a finalidade de que tanto numa como noutra situação, cada um ultrapasse os seus limites.

As ideias apresentadas nos parágrafos anteriores são corroboradas por Silva e Dias (2007), na medida em que estes autores identificam os objetivos da AI, de entre os quais destacamos: a) Ensinar e aprender ou consolidar situações organizativas típicas da EF, normas de funcionamento, etc.; b) Apresentar as matérias a lecionar durante o ano aos alunos; c) Identificar as aptidões dos alunos em cada uma dessas matérias; d) Identificar os alunos mais proficientes e os alunos menos proficientes da turma em cada uma das matérias; e) Recolher informações para definir prioridades de desenvolvimento para o decorrer do ano letivo, no que respeita aos objetivos; f) Definir as matérias prioritárias de intervenção pedagógica; i) Criar um bom clima de aula e um estilo próprio de aula; j) Recolher informações para orientar a formação de grupos dentro da turma, caso a heterogeneidade o justifique.

No âmbito de tudo o que foi explanado nos parágrafos anteriores, seleccionámos seis matérias de ensino que representam seis das sete categorias definidas pelo PNEF do 3º ciclo (2001) (quadro 3), para efeitos de uma AI integral. Não se avaliou os alunos na Categoria D – patinagem, por decisão do Grupo de EF de 3º ciclo da escola em não contemplar a mesma como matéria integrante do quadro curricular de EF para o 8º ano, no ano letivo 2012/2013.

Quadro 3 - Especificação das matérias contempladas na Avaliação Inicial relativamente às categorias do Programa Nacional de Educação Física.

Matérias contempladas na AI	Categorias do PNEF
Futebol, basquetebol, andebol, voleibol	Categoria A – futebol, basquetebol, andebol, voleibol
Ginástica de solo, ginástica de aparelhos	Categoria B – ginástica de solo, ginástica de aparelhos, acrobática
Atletismo – corridas, saltos e lançamentos	Categoria C – atletismo
Dança	Categoria E – dança
Badminton e Ténis de Mesa	Categoria F – raquetas
Judo – Imobilizações	Categoria G – outras (orientação, luta, etc.)

As matérias apresentadas no quadro anterior pertencem a grupos taxonómicos diferentes, logo solicitam, predominantemente, diferentes comportamentos nos alunos, o que pode conduzir ao desenvolvimento de diferentes competências. Desta forma, a seleção das matérias de ensino não foi feita de forma aleatória, mas sim atendendo ao mencionado anteriormente, às orientações do PNEF (2001), e às decisões do grupo de EF de 3º ciclo da escola. Ao desenvolver um processo de AI com as características referidas, pretendíamos conhecer as competências de cada aluno na abordagem a diferentes problemas.

Para proceder à avaliação dos alunos nesta etapa, elaborou-se um instrumento de avaliação, baseado numa “grade de apreciação” na qual os valores introduzidos variavam entre três níveis: NS – Não satisfaz; S – Satisfaz; SB – Satisfaz Bem (Anexo E). Os critérios de avaliação foram estabelecidos com base no PNEF (2001) e na bibliografia específica de apoio (nomeadamente, documentos analisados e trabalhos

elaborados no âmbito das Unidades Curriculares “Didática da EF e Desporto” do 1º ano do mestrado). Importa ainda referir que estabelecemos apenas três níveis de avaliação, pois tentamos perceber um conjunto de questões que nos permitissem identificar níveis da turma e em que nível a maioria dos alunos se encontra, não nos preocupando muito com análises quantitativas, o que nos poderiam conduzir a uma avaliação com pouca objetividade. Houve claramente uma opção em dar maior importância ao “pormenor” em detrimento do “pormenor”.

As tarefas propostas aos alunos nesta etapa de AI foram baseadas na solicitação de comportamentos de acordo com o grupo taxonómico da matéria de ensino, e as suas especificidades. Como referimos anteriormente, a avaliação foi composta por três níveis de compreensão e domínio das situações de aprendizagem propostas, conforme apresenta o quadro quatro.

Quadro 4 - Caracterização dos níveis de Avaliação Inicial.

Níveis (de avaliação)		
NS	S	SB
O aluno não evidencia os comportamentos adequados	O aluno evidencia alguns comportamentos adequados	O aluno evidencia os comportamentos adequados
Observou-se o desempenho dos alunos em situações-problema planeadas de acordo com o nosso objetivo final a ser atingido pelos alunos em cada uma das matérias de ensino no final do ano letivo, e procedeu-se no tempo de aula e no período subsequente ao registo na grelha do nível de desempenho dos alunos.		

Para a realização da AI das matérias Andebol, Futebol, Basquetebol, optámos por utilizar quatro níveis de jogo (Anexo F), com base em Garganta (2001), para posteriormente situar cada aluno num desses níveis, através de uma ficha de observação criada para o efeito (Anexo G). Estes níveis de jogo foram encontrados através da observação de um conjunto de variáveis. Cada nível era então constituído por 5 variáveis, onde dentro de cada uma observávamos determinados critérios. As variáveis observadas forneceram informação útil e viável para podermos realizar uma correta caracterização do nível dos alunos, sendo indispensáveis para a escolha da metodologia adequada para intervir no âmbito destas modalidades, assim como contribuíram para uma correta seleção dos conteúdos a lecionar, sempre com o objetivo de potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem.

Nota para o facto de não termos realizado a AI do Voleibol e do Madeirabol utilizando a mesma ficha de observação que utilizámos nos outros Jogos Desportivos

Coletivos, pelas pareências em termos daquilo que julgámos pertinente observar entre o Voleibol, o Madeirabol e os Desportos de Raquete (Ténis de Mesa e Badmington). Desta forma, para essas matérias, utilizou-se a mesma grelha de registo.

Com os resultados que obtivemos foi possível tomar decisões baseadas nas necessidades mais claras da turma. Pudemos ainda aferir em que matéria seria necessário investir mais tempo de ensino, sendo essas matérias aquelas em que os comportamentos solicitados aos alunos se revelaram pouco adequados à resolução dos problemas propostos nas situações de aprendizagem.

Realizou-se também a avaliação à aptidão física dos alunos e ao domínio sócio afetivo. No que respeita a avaliação da aptidão física, aplicou-se a bateria de testes do *fitnessgram* (Anexo H), onde os alunos realizaram os testes do “senta e alcança”, das “extensões de braços”, dos “abdominais” e do “vaivém”.

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

4.2.2 Avaliação formativa contínua

A Avaliação formativa contínua fornece aos professores informações sobre o desenvolvimento das competências e aprendizagens, de forma a possibilitar, melhorar e rever os processos de trabalho (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Casteleiro (2001) define avaliação formativa contínua como aquela que tem o objetivo de informar o aluno, o encarregado de educação, os professores e todos os demais intervenientes do seio escolar, sobre a qualidade dos objetivos curriculares e de todo o processo educativo, apresentando um carácter contínuo e sistemático, traduzindo-se de forma qualitativa e descritiva.

Godinho (2010) refere que a base da avaliação formativa contínua é a observação direta do aluno, quer a nível dos seus conhecimentos, aspetos disciplinares e atitudes, quer no que diz respeito à realização de situações de aprendizagem.

Interpretamos a avaliação formativa contínua como aquela que visa a regulação do processo ensino-aprendizagem, tendo um carácter contínuo e sistemático. Para proceder a

esta avaliação, tentámos recorrer a um instrumento de recolha de informação contextualizado com o contexto onde ocorreram as aprendizagens, e com a natureza das mesmas. Com base nessa observação, conseguíamos ter a perceção da evolução dos alunos, e se a mesma se processava no sentido dos objetivos definidos, ou se, pelo contrário, os alunos registavam uma evolução deficitária, pelo que o melhor seria reajustar as competências definidas para o processo ensino-aprendizagem.

O instrumento utilizado no âmbito da avaliação formativa contínua realizada foi a observação direta, onde registávamos numa ficha de registo (Anexo J), no fim de cada aula, uma apreciação ao desempenho do aluno, baseada em três variáveis: a) domínio motor; b) domínio cognitivo; c) domínio sócio-afetivo. Para cada um dos três domínios foram definidos critérios de observação. Os níveis de avaliação utilizados variavam entre o 1 e o 5, e correspondiam às referências quantitativas do sistema de avaliação do ensino básico. Em todas as aulas, avaliávamos os alunos nestes parâmetros, e registávamos em cada dia a avaliação correspondente do aluno. Atribuíamos uma nota quantitativa de 1 a 5, e ainda discriminávamos que tipo de atitudes, condutas e intervenções de realce, cada um dos alunos tinha apresentado. Por vezes, após a aula terminar, não conseguíamos ter uma perceção do desempenho de um determinado aluno, ou por limitações mnésicas, ou pura e simplesmente porque tínhamos focado um grupo de alunos com maiores dificuldades, em detrimento de alunos que vinham apresentando, em aulas anteriores, níveis bons de desempenho. Quando ocorria esta situação, nesse dia não preenchíamos a “célula” referente à avaliação formativa contínua desse aluno.

Estes dados serviam de base para proceder a elaboração da avaliação mensal de cada aluno (Anexo K), enviada à DT, para posterior registo no dossiê da turma. Este aspeto revelou-se fulcral para monitorizarmos continuamente as aprendizagens dos alunos. Nota final para o procedimento adotado para obter os valores da avaliação mensal: baseava-se na realização da média aritmética ponderada.

As questões-aula (Anexo L) e os trabalhos não presenciais também foram utilizados como meio de avaliação formativa contínua. Esta decisão resultou da necessidade de avaliar os conhecimentos dos alunos de forma mais precisa.

Julgamos que conseguimos operacionalizar um sistema funcional, como pretendíamos, uma vez que conseguimos aceder e ajuizar o desempenho dos nossos alunos, em todas as alturas do ano letivo.

4.2.3 Avaliação sumativa

É importante salientar que a entrega da avaliação mensal, resultante da avaliação formativa contínua à DT, facilitou o processo de avaliação sumativa.

Nesse sentido, a avaliação sumativa, segundo Casteleiro (2001), integra todos os aspetos do progresso evidenciado pela avaliação formativa do aluno, ocorrendo no final de cada período e de cada ciclo, sendo de caráter quantitativo, constituindo assim um balanço da aprendizagem.

De acordo com Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação sumativa ocorre ao longo o ano letivo, mais propriamente, no final de cada período e ano letivo, e ainda no final de cada ciclo. Segundo o mesmo decreto, a avaliação sumativa consiste em resumir as informações recolhidas relativas ao desenvolvimento das competências previamente definidas, sendo que a informação que provém desta avaliação conduz à atribuição de uma classificação, compreendida numa escala de níveis entre 1 e 5, podendo ser acompanhada por uma apreciação escrita sobre a evolução do aluno.

Consideramos então que a avaliação sumativa deveria refletir a evolução de cada aluno e se este teve ou não sucesso no alcance das competências estabelecidas, sendo que a mesma deveria permitir-nos realizar um balanço da nossa intervenção pedagógica, assim como da prestação dos nossos alunos.

A realização da avaliação sumativa ocorreu no final de cada período (Anexo M), baseada na avaliação formativa contínua do aluno, ao longo de cada UD. Utilizámos como instrumento de cálculo o Microsoft Office Excel 2010, e considerámos a escala estipulada de 1 a 5, com o objetivo de atribuir uma classificação a cada aluno, sempre conscientes de que os valores obtidos são um auxílio que devem ter a sua maleabilidade. As matérias de ensino às quais se atribuiu um volume maior, tendo em conta as dificuldades da turma, foram alvo do juízo globalizante da avaliação sumativa e, para o efeito, também criámos fichas de registo dessa avaliação (Anexo N), baseada em níveis de progressão estabelecidos, efetuada após o término da UD.

4.2.4 Sistema de avaliação adotado

No quadro que se segue (quadro 5), apresentamos o sistema de avaliação adotado assim como a ponderação de cada um dos critérios definidos:

Quadro 5 - Sistema de avaliação e respectivos critérios de avaliação gerais adotados.

	Domínio Cognitivo Metodológico (competências de ação do conhecimento) – 70%			Domínio das Atitudes e Valores (competências de atitude) – 30%	
8º ano Turma 10	Compreensão e aplicação de regras e conceitos	Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas	Domínio das exigências de carácter técnico tático	a) Pontualidade e assiduidade/Responsabilidade; b) Comportamentos disciplinados/Respeito/Cordialidade; c) Relações interpessoais	Média Final
Ponderação	10%	10%	50%	30%	

No conselho de turma realizado no início do ano letivo, os professores tiveram de decidir quanto às ponderações a atribuir a cada Domínio, sendo que as hipóteses eram as seguintes: Domínio Cognitivo Metodológico (competências de ação do conhecimento) – 70% ou 80%; Domínio das Atitudes e Valores (competências de atitude) – 20% ou 30%. A decisão da maioria dos professores recaiu na opção espelhada no quadro anterior. Justificaram a decisão indicando que a maioria da turma no ano transato (onde a maioria dos professores do presente ano letivo tinha lecionado à mesma) carecia grandemente do desenvolvimento do Domínio das Atitudes e Valores, pelo que iriam atribuir a ponderação máxima ao mesmo.

No que respeita a avaliação do domínio cognitivo-metodológico (70%), a mesma compôs-se pelos seguintes parâmetros:

- **Domínio das exigências de carácter técnico-tático (50%):** neste parâmetro avaliámos o desempenho dos alunos na abordagem das matérias de ensino, com base nas competências específicas definidas no PA;
- **Compreensão e aplicação de regras e conceitos (10%):** neste parâmetro avaliámos o conhecimento dos alunos no que diz respeito às diferentes matérias

abordadas ao longo do ano letivo (questões-aula, trabalhos não presenciais, realização de perguntas pontuais no decorrer da aula);

- **Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (10%):** durante a AI foram realizados testes de aptidão física da bateria de testes do FITNESSGRAM, cujos resultados serviram de base para desenvolver, durante a 2ª e 3ª etapas de aprendizagem, exercícios específicos com o objetivo de incrementar as capacidades coordenativas e condicionais. Alguns destes exercícios foram aplicados de forma analítica, no final de cada aula. No entanto, os mesmos não serviam para avaliar os alunos quanto às suas capacidades condicionais e coordenativas. Optámos por realizar essa observação através do desempenho dos alunos nas matérias, visto que elas apelavam a capacidades condicionais e coordenativas. Por exemplo, na ginástica e na dança, avaliámos a força abdominal, a flexibilidade e a força de braços, através do desempenho dos alunos. Nos jogos desportivos coletivos, avaliávamos a resistência aeróbia, etc.

Quanto ao domínio das atitudes e valores, avaliou-se por ordem decrescente de importância as seguintes variáveis: a) Pontualidade e assiduidade/Responsabilidade; b) Comportamentos Disciplinados/Respeito/Cordialidade; c) Relações interpessoais. Dentro de cada uma das variáveis, definimos critérios de observação, a verificar diariamente (avaliação formativa contínua), para orientar a avaliação do aluno.

- Pontualidade e assiduidade/Responsabilidade:
 - ✓ Número de presenças às aulas;
 - ✓ Número de vezes que chega atempadamente (antes ou imediatamente após o toque);
 - ✓ Se tenta aplicar os conselhos do professor tendo em vista a melhoria do seu comportamento e do seu desempenho;
 - ✓ Se cumpre com as tarefas solicitadas pelo professor fora do âmbito da aula, tais como: trazer documentos assinados; fazer trabalhos de casa; investigar sobre um tema sugerido, etc.
- Comportamentos disciplinados/ Respeito e cordialidade:
 - ✓ Todos os comportamentos que contribuem para o bom funcionamento das aulas, tais como: respeitar as regras impostas; estar atento às

explicações; ajudar os colegas quando estes têm dúvidas; auxiliar o professor sempre que é solicitado; etc.;

- ✓ Tipo de linguagem utilizada nas aulas;
- ✓ Forma como aborda os colegas e o professor;
- ✓ Atitudes de fair-play durante a prática das modalidades.

- **Relações interpessoais:**

- ✓ Se tem atritos com outros elementos da turma;
- ✓ Se mostra disponibilidade em cooperar com qualquer colega;
- ✓ Se interage de forma positiva com os colegas durante a aula;
- ✓ Atitude numa situação de cooperação: se ajuda e interage com os colegas, ou se opta por atitudes individuais evitando a interação;
- ✓ Forma como altera o seu comportamento no jogo, em termos de cooperação com o colega, consoante o resultado ou consoante a qualidade do seu desempenho.

4.2.5 Apreciações gerais

Uma análise ao quadro 5 (apresentado anteriormente) conduz à ideia de que os parâmetros de avaliação foram objeto de reflexão separadamente. Assim foi, é um facto, no entanto, tentámos sempre, com a finalidade de especificar da melhor forma o objeto da avaliação, considerar o “todo” em última análise, em detrimento da soma das partes, por partilharmos da ideia de que o desempenho motor e as competências de atitude não devem ser alvo de uma separação puramente mecanicista. Desta forma, tentámos nunca perder uma perspetiva holística do aluno, abordando a avaliação sumativa como o produto da evolução de um processo de transformação do mesmo.

Como aspeto a melhorar, é de salientar que os testes de aptidão física apenas foram aplicados uma vez durante todo o ano letivo, no seu início. Desta forma, não conseguimos recolher indicadores muito fiáveis sobre a evolução da aptidão física dos alunos, pois não foi possível estabelecer uma comparação fidedigna entre o seu nível inicial e o nível que atingiram no final do ano. Partilhamos ainda a ideia de que apenas o trabalho realizado nas aulas pelos alunos deve ser complementado com trabalho realizado fora da aula. Neste âmbito, a solicitação de trabalhos não presenciais que visem o desenvolvimento da aptidão física dos alunos são uma alternativa que poderá

ter alguma viabilidade. Quanto ao controlo da evolução do aluno neste âmbito, poderíamos ter definidos critérios de observação, em algumas matérias de ensino, para aferir a evolução do aluno em termos da aptidão física.

4.3 Assistência às aulas

Observar constitui um ato bastante comum para a grande maioria dos Homens (Sarmiento, Moreira, Carneiro e Ferreira, 1991). Estes mesmos autores indicam que o ato de observar tem vindo a desempenhar um papel fundamental no ensino.

Segundo alguns autores (D'Antola, 1976; Anguera, 1985), a observação é a forma mais primitiva de adquirir conhecimento apesar do seu carácter mais ou menos subjetivo.

Outros autores, como Anguera, Blanco e Losada (2001), caracterizam a observação como um ato inteligente, que requer atenção voluntária e deliberada, através da qual o observador seleciona parte da informação que considera pertinente.

Não obstante, Pieron (1988) considera que a observação constitui um método de recolha de dados destinados a representar fielmente o que se passa na realidade.

Por sua vez, Sarmiento *et al.* (1991) consideram que observar constitui um ato bastante comum para a grande maioria dos Homens, no entanto o ser humano não possui condições de reter todos os estímulos e informações provindas do meio envolvente, havendo por isso uma necessidade por parte do Homem em tornar o ato de observar intencional, controlável, previsível e eficaz.

Nesse sentido, Sarmiento (2004) acautela para a necessidade de existência de princípios orientadores no processo de observação, sendo que este deve circunscrever-se ao que realmente se passa e não ao que o observador gostaria de ver. O mesmo autor conclui que a observação não é neutra, nem tão pouco isenta ou totalmente objetiva, indicando que a presença do observador é um dos maiores obstáculos do processo, podendo alterar o comportamento dos observados.

Rosado (1997) refere que a observação é um processo que se caracteriza pela perceção de um acontecimento ou de um comportamento, através do qual selecionamos o que observamos em função do nosso conhecimento da ação presente.

Pieron (1988) indica que o estudo do ato de ensino utiliza os planos de observação dos acontecimentos ou comportamentos como principal ferramenta de pesquisa, estando o grau de fidelidade da observação intimamente associado à competência do observador. O mesmo autor alerta para a necessidade de estar consciente acerca dos limites da observação.

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

A observação é um processo de perceção de acontecimentos e um método de recolha de dados que pretende representar a realidade, através do uso de técnicas complexas. Neste processo intervêm algumas variáveis, como a perceção, a interpretação, e o conhecimento prévio, sendo que a qualidade do mesmo depende do equilíbrio entre elas. No entanto, devemos estar cientes que o processo de observação comporta um aspeto de seletividade, pois não apreende todos os aspetos da realidade, fornece sim um conjunto de representações específicas e imagens parciais da mesma.

Julgamos que a observação das aulas entre professores estagiários poderá ter contribuído para melhorar as competências profissionais, assim como permitiu que o observado se tornasse mais autónomo na gestão do processo ensino-aprendizagem. Noutro sentido, essa observação poderá também ter contribuído para um aumento das competências de análise, reflexão e compreensão do ensino por parte de quem observou.

Este processo de observação das aulas do colega estagiário contribuiu para a nossa formação enquanto futuros professores. Esteve sempre patente, em todo o processo, uma perspetiva de reajuste e melhoria dos nossos procedimentos de atuação pedagógica, potenciando a aplicação prática de conhecimentos teórico-práticos, e ao mesmo tempo desenvolvendo e criando estratégias para corrigir os problemas encontrados.

4.3.1 Objetivos

Este processo de observação tinha como objetivo primordial melhorar a nossa prestação enquanto futuros professores e contribuir também para uma melhor prestação do colega estagiário. Neste sentido, e tendo em conta alguma da informação recolhida e

o enquadramento da observação no âmbito da formação do docente, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais:

- Desenvolver competências de análise e reflexão enquanto observador;
- Promover atitudes de cooperação entre estagiários;
- Desenvolver a capacidade de auto e heteroavaliação;
- Construir e adaptar um instrumento de observação;
- Modificar ou ajustar a conduta do professor em função dos problemas encontrados.

Objetivos Específicos:

- Verificar se os exercícios criados solicitam os comportamentos pretendidos;
- Analisar o controlo que o professor tem perante a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes que estes apresentam (Controlo da aula);
- Analisar se o empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas pode ser mais rentabilizado (Gestão da aula).

4.3.2 Metodologia – instrumentos de observação e métodos de registo de dados

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

Primeiramente, analisámos um conjunto de métodos de observação, como por exemplo o “Olhómetro” (*Eyeballing*), o registo anedótico, as listas de verificação (*Checklist*), as escalas (ou grades) de apreciação (*Rating-scales*), ou o registo de ocorrência, que poderiam ser utilizados para auxiliar o processo de recolha de informação.

Decidimos que as 20 observações a realizar ao colega seriam estruturadas em função das principais dificuldades encontradas por ele nas suas aulas. Para tal, numa fase precedente, utilizámos o método de registo “incidentes anotados” onde registámos o que observámos durante algumas das aulas do colega que íamos assistindo. Fruto dessa observação, construímos uma análise global das aulas do nosso colega, e reunimos um conjunto de indicadores relativamente: à organização da aula; ao comportamento do professor; às situações de aprendizagem e à sua adequação aos alunos; à qualidade do *feedback*; ao controlo da turma; e à capacidade do professor para definir estratégias no decorrer da aula.

Com esta observação precedente, concluímos que as principais dificuldades apresentadas pelo colega estagiário relacionavam-se com: a) Controlo da aula – alguma dificuldade em controlar a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes que estes apresentavam; b) Gestão da aula – por vezes havia pouca rentabilização do empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas; c) Intencionalidades de cada exercício - e alguns exercícios da aula não solicitavam os comportamentos pretendidos.

Após chegarmos a estas conclusões tentámos identificar que variáveis poderiam estar a ser “descuradas” pelo colega, na lecionação das suas aulas, originando assim os problemas que identificámos. Para tal, analisámos os planos de observação de comportamento de Pieron (1996), que nos indicam algumas técnicas de supervisão pedagógica através de algumas categorias. Apresentamos em seguida as que têm interesse neste âmbito:

Gestão da aula: trata-se de um elemento fulcral na eficácia do ensino, sendo que o empenhamento motor do aluno nas tarefas propostas representa uma condição fundamental para a aprendizagem.

- A aula inicia-se sem atrasos;
- A apresentação das tarefas é concisa e breve;
- As atividades encadeiam-se sem atraso;
- As interrupções menores são geridas muito rapidamente.

Controlo da aula: a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes apresentam uma relação negativa com a aprendizagem e clima da aula.

- O professor está colocado de tal modo que pode ver toda a aula ou a grande maioria dela;
- O professor vê ou controla os comportamentos desviantes, intervindo de modo específico;
- As técnicas verbais ou não verbais apropriadas são utilizadas em caso de comportamento desviante;
- As regras de comportamento são emitidas claramente e aplicadas de modo coerente;
- Apresenta um clima agradável e com reforços positivos favorecendo as aprendizagens dos alunos.

Posteriormente, para proceder à observação das 20 aulas do colega estagiário, optámos por utilizar outro método de registo, o “registo de ocorrências”, utilizando uma ficha de registo de observação (Anexo O) para o efeito. Para elaborar a ficha de registo de observações, tivemos em conta as duas categorias apresentadas anteriormente, bem como as suas principais variáveis. O nosso principal objetivo passava por observar cada uma das variáveis presentes na ficha de registo de observação, para posteriormente apresentar ao colega quais aquelas que estavam na origem das dificuldades detetadas. Neste sentido, criámos ainda uma outra categoria de observação, com o intuito de personalizar ainda mais a ficha, no sentido de observar aquilo que nos propusemos:

Comportamentos solicitados: o professor com cada exercício tem uma determinada intencionalidade e pretende solicitar certos comportamentos aos alunos, no entanto nem sempre consegue alcançar esse objetivo. Neste parâmetro observámos:

- Quais são os constrangimentos inerentes à aula que impedem que os comportamentos sejam solicitados.

Comprovámos que a ficha de registo utilizada era eficaz tendo em conta o que pretendíamos observar, e que veio reduzir alguma subjetividade ao processo. No entanto não possibilitava, como o método utilizado na fase precedente (“incidentes anotados”),

o registo de acontecimentos que não estavam previstos na ficha de registo de observação, mas que também poderiam ser analisados e refletidos.

4.3.3 Apreciações gerais

Sentimos que o processo de observação das aulas, tal como tínhamos perspectivado, foi crucial para a aquisição de determinadas competência, seja no papel de observador, seja no papel de observado. As conclusões que se retiraram daquilo que se observou potenciaram a nossa evolução.

Numa fase inicial, através do método de registo “incidentes anotados”, registávamos o que íamos observando durante cada uma das aulas do colega, e posteriormente debatíamos algumas ilações com a professora orientadora. Utilizando este método, conseguimos analisar um conjunto de aspetos relacionados com a dinâmica da aula, como o controlo da mesma, o clima, a pertinência das situações de aprendizagem desenvolvidas, a gestão do seu tempo, etc. Desta forma, identificámos as principais dificuldades do colega, e fomos à procura das possíveis variáveis que estivessem na origem das mesmas.

Posteriormente, optámos por construir uma ficha de registo de observação, tendo por base os planos de observação de comportamento de Pieron (1996), através da qual pretendíamos, por meio do registo de ocorrências, constatar que situações poderiam estar na origem das dificuldades evidenciadas pelo colega. Optámos por utilizar a ficha apenas durante as 20 aulas de observação, sendo que com os dados que recolhemos concluímos que, em algumas aulas: a) O seu início decorria com atrasos e os alunos nem sempre eram devidamente responsabilizados; b) A apresentação das tarefas nem sempre era concisa nem breve porque o professor muitas vezes era interrompido por comportamentos desviantes por parte dos alunos; c) Por vezes as atividades encadeavam-se com atraso pela mesma razão da alínea anterior; d) Algumas interrupções menores eram geridas com alguma lentidão porque quando o professor estava a gerir uma, normalmente gerava-se outro “foco” de destabilização na aula. Julgamos que isto acontecia porque os comportamentos desviantes apresentavam uma relação negativa com a aprendizagem e o clima da mesma, muito devido ao facto do professor, por vezes, não estar colocado de tal modo que pudesse ver toda a aula ou a grande maioria dela, e ainda porque as regras de comportamento que foram emitidas no início do ano letivo, nem sempre eram aplicadas de modo coerente.

Em suma, constatámos que quando havia uma má gestão da aula (que levava a um tempo reduzido de empenhamento motor por parte dos alunos), esta estava fortemente associada ao reduzido controlo da turma.

Quanto à intencionalidade de cada exercício e aos comportamentos que pretendiam solicitar aos alunos, verificámos que a desatenção dos mesmos no momento da sua explicação, e a falta de concentração e de comprometimento com o exercício por parte dos alunos, eram os principais constrangimentos que impediam a solicitação de certos comportamentos. Por exemplo, em determinados exercícios de ginástica, nos quais o que se pretendia solicitar, predominantemente, era a concentração no “eu”, no seu corpo, e no seu próprio movimento, havia alunos que os faziam “por fazer”, às vezes na brincadeira, outras vezes de forma displicente, não conseguindo, desta forma, transformarem-se no sentido delineado.

O nosso objetivo primordial passou por observar com mais acuidade as principais dificuldades do colega de estágio, analisando as suas insuficiências em termos da sua intervenção pedagógica. Desta forma, o processo de assistência às aulas proporcionou ganhos de competências enquanto observadores e enquanto professores observados. No papel de observadores, adquirimos competências de observação no âmbito da intervenção pedagógica. No papel de observado, usufruímos de uma análise que nos informou de alguns erros pedagógicos sobre os quais não tínhamos uma clara perceção.

Em suma, o nosso envolvimento no processo de assistência às aulas alertou-nos para a necessidade de rever, após todas as aulas, os acontecimentos mais marcantes da mesma. Implementando esta ação no futuro, conseguiremos dar um grande passo no potenciamento das nossas competências, na medida em que conseguiremos perceber as causas dos nossos principais pontos fracos, e delinear soluções para os mesmos, escolhendo as respostas mais adequadas, tendo em conta a necessidade de gestão de equilíbrios na relação custo-benefício.

V. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

As atividades de integração no meio foram compostas por atividades realizadas no âmbito da direção de turma, mais propriamente, a caracterização da turma, o EC, e a AEC.

A caracterização da turma e o EC foram atividades que nos aproximaram da realidade da turma, na medida em que acedemos a um conjunto de dados específicos que serviram para otimizar a nossa intervenção pedagógica, com o objetivo de rentabilizar as aprendizagens dos alunos no decorrer das aulas.

Quanto à AEC, o núcleo procurou conceber e planear uma atividade que desse seguimento à intervenção do NE do ano anterior, algo que ia ao encontro das expectativas dos alunos, manifestadas nas respostas que deram no questionário aplicado a turma aquando da sua caracterização, onde indicavam ter vontade em praticar DAM, e pelas conversas informais que mantínhamos com os alunos, nas quais estes sublinhavam o desejo de repetir uma atividade dentro dos mesmos moldes.

De realçar que estas atividades tiveram origem com a gestão do processo de ensino-aprendizagem, sendo que as mesmas podiam ser realizadas pelo Conselho de Turma, no entanto, nós, estagiários, assumimos o compromisso de dinamizar e coordenar as mesmas, sempre mantendo uma articulação com a DT.

Como o próprio título destas atividades indica, as mesmas deveriam facilitar o processo de integração dos diversos elementos que compõe a comunidade educativa na sua instituição de ensino.

5.1 Caracterização da turma

O processo de caracterização da turma foi fulcral para nós, enquanto agentes educativos, para conhecermos os nossos alunos de forma a adequar o processo de ensino-aprendizagem aos mesmos, tendo em conta as suas especificidades e necessidades.

Caraterizar é descrever algo com alguma exatidão, evidenciando sempre os aspetos relevantes. Neste sentido, a caracterização da turma foi um processo de recolha

de informações sobre cada um dos alunos, que, após devida análise, ajudou a compreender certos comportamentos desencadeados pelos mesmos.

Alguns autores, como Carvalho e Diogo (1995), referem que a caracterização da turma deverá ser da responsabilidade do conselho de turma. Por sua vez, outros autores, como Roldão (1995), defendem que a caracterização da turma deverá ser feita pelo DT no início do ano letivo, sendo que o mesmo deverá fornecer essas informações ao conselho de turma.

Macedo (n.d) aponta uma série de objetivos inerentes ao processo de caracterização da turma, onde, em seguida, destacamos os mais importantes: a) analisar a situação da turma e identificar as características específicas de cada aluno que poderão influenciar o processo de ensino-aprendizagem. b) Projetar e planear as atividades a realizar com os alunos no contexto de sala de aula; c) Identificar necessidades educativas especiais e diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a partir daí criar pontes com os serviços especiais de apoio educativo, na tentativa de superar essas dificuldades e necessidades; d) Realizar uma adequação do currículo às características de cada aluno; e) Planear e diferenciar o ensino nas aulas.

Numa linha de raciocínio idêntica, Rosado (1989) considera ser da responsabilidade do professor reunir informação que lhe permita conhecer as características dos seus alunos e o seu estágio de desenvolvimento, para que possa adaptar a sua atuação no âmbito da prática letiva a essas características.

A caracterização da turma efetuada teve como objetivo capital reunir e conseqüentemente fornecer aos interessados dados concretos que permitissem um conhecimento adequado e aprofundado da respetiva turma, proporcionando uma utilização da informação como uma ferramenta privilegiada no que diz respeito à orientação pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta realçou informações relevantes para uma intervenção pedagógica mais rentável e individualizada.

5.1.1 Objetivos

Gerais:

- Traçar um perfil geral da turma em relação: 1) aos hábitos de prática desportiva; 2) à cultura desportiva; 3) ao relacionamento entre os alunos; 4) aos hábitos de saúde e de alimentação; 5) ao acesso aos meios informáticos.
- Orientar a nossa ação, enquanto professores, no seio da intervenção pedagógica;
- Fornecer dados que permitam adequar o processo ensino-aprendizagem e as competências a alcançar pela turma.

Específicos:

Recolher dados:

- Pessoais dos alunos (nome completo, contato telefónico e correio eletrónico);
- Relativamente ao tempo que dedicavam à AF por semana;
- Relativamente ao tempo que demoravam a deslocar-se até à escola;
- Sobre a perceção de importância que tinham relativamente à EF, sobre a perceção que tinham do seu nível de aprendizagem, e sobre o perfil de professor com o qual criavam mais empatia;
- Sobre as relações existiam entre os elementos da turma;
- Sobre a possibilidade de acesso aos meios informáticos e sobre os hábitos de estudo;
- Relativamente ao seu passado desportivo e ao nível de cultura desportiva;
- Sobre o estado de saúde os seus hábitos alimentares;
- Sobre as matérias de ensino abordadas no ano transato em EF, e as matérias que gostam mais e as que gostam menos;

5.1.2 Metodologia

Para proceder à caracterização da turma, utilizámos dois instrumentos: a) Um questionário elaborado pelo NE (Anexo P); b) a ficha biográfica do aluno facultada pela DT.

Destaca-se que elaborámos o questionário após análise à ficha biográfica do aluno, para não retirarmos dados que já possuíamos e para complementar alguns dados presentes nessa ficha. Por exemplo, a ficha biográfica do aluno apresenta dados relativamente à forma como os alunos se deslocavam para a escola (transporte público, transporte particular ou a pé). No questionário perguntámos quanto tempo é que cada aluno demorava a se deslocar de casa à escola, e depois cruzámos com a forma como se deslocavam. Ficámos a saber, por exemplo, que alunos vinham a pé, e quanto tempo demoravam a efetuar o percurso.

Recorremos a outras fontes de recolha de informação, que vieram complementar os dados recolhidos com os instrumentos anteriores, tais como: a) Análise de documentos (Projeto Curricular de Turma); b) Observações (efetuadas aos alunos na 1ª e início da 2ª etapa de aprendizagem); c) Recolha de outros indicadores sobre a turma (primeira reunião do Conselho de Turma).

Realizámos um conjunto de apreciações em relação às implicações que as informações recolhidas tinham no processo de aprendizagem, de forma a adaptá-lo em função dos resultados. Por exemplo, os dados obtidos relativamente à perceção que cada aluno tinha do seu desempenho em EF, permitiram identificar os alunos que têm uma perceção negativa do seu nível de aprendizagem, o que poderá indicar que possuem algumas dificuldades nesta disciplina, o que deverá levar o professor a criar situações de aprendizagem de baixa complexidade para os mesmos, pelo menos numa fase precoce do ano letivo. Em algumas questões os dados recolhidos foram transformados em gráficos e tabelas (Anexo Q), de forma a facilitar a compreensão da informação.

5.1.3 Instrumentos de recolha de dados

Existem, fundamentalmente, três métodos para a recolha de dados, havendo a possibilidade destes serem utilizados simultaneamente na intervenção: a) a observação; b) o inquérito – através de questionário (escrito) ou entrevista (oral); e c) análise de documentos (Bogdan e Byklen, 1994, Tuckman, 2002, e Quivy e Campenhoudt, 2003, *cit.* por Calado e Ferreira, 2005).

Cada um dos referidos métodos fornece, neste caso ao professor, a possibilidade de caracterizar a mesma situação com base em instrumentos diferentes. No processo de caracterização da turma, utilizámos os três métodos referidos para a recolha de

informação pertinente: a observação dos alunos em contexto de aula; a aplicação de um questionário; e a análise de documentos (Projeto Curricular de Turma e respetiva ficha biográfica do aluno). Caracterizar a turma com base nestes diferentes instrumentos garantiu-nos uma maior riqueza de informação.

O questionário foi aplicado à turma no dia 27 de Setembro de 2012, das 13h15 às 14h00, durante uma aula de Formação Pessoal e Social. Optou-se por recolher os dados através da aplicação de um questionário, pois desta forma a sua recolha seria efetivada com um baixo custo, num curto espaço de tempo, e num momento apropriado para os inquiridos responderem. O questionário foi composto, essencialmente, por questões fechadas, com o propósito de: a) facilitar a resposta dos alunos; b) minimizar o tempo de aplicação do mesmo; c) rentabilizar o tratamento dos dados. Contudo, existiram algumas perguntas abertas e questões duplas pois também pretendíamos que os alunos, através das suas próprias palavras pudessem justificar alguns assuntos, como por exemplo, a importância que cada um atribuía à EF. As respostas a este tipo de questões foram categorizadas, para facilitar o seu tratamento.

Todas as questões foram criadas com uma intencionalidade comum: conhecer de forma mais incisiva a turma, e os seus alunos do ponto de vista individual.

No que respeita à análise de documentos, mais propriamente o Projeto Curricular de Turma, recolhemos dados fornecidos pelas fichas biográficas dos alunos que por sua vez disponibilizaram informação relativa: ao aluno (idade, nacionalidade, freguesia de residência, necessidades educativas especiais, ação social escolar, anos de retenção, problemas de saúde, projeção futura) e ao agregado familiar, fundamentalmente direcionada aos pais (idade, habilitações literárias, profissão). Na reunião do Conselho de Turma, realizada no dia 25 de Outubro de 2012, a DT forneceu um conjunto de informações relativas à turma e a cada aluno. Registámos essas informações e as mesmas serviram de complemento aos dados que já havíamos recolhido. Num momento final do conselho de turma, trocou-se um conjunto de impressões (entre os professores da turma) sobre alguns alunos, e sobre o comportamento/relacionamento geral da turma.

Quanto às observações, considerou-se e observou-se nas aulas de AI e em algumas aulas que iniciaram a 2ª fase de aprendizagem, alguns aspetos em relação aos alunos, individualmente, e em relação ao relacionamento da turma. Para tal, utilizou-se uma ficha de registo (Anexo I), que nos permitiu retirar algumas ilações quanto ao

domínio sócio-afetivo dos alunos, sendo que posteriormente resumiu-se essas informações (Anexo R) tentando traçar um perfil para cada aluno com base no domínio cognitivo-metodológico, na aptidão física, e no domínio sócio-afetivo.

5.1.4 Resultados gerais da turma

Dezanove alunos possuíam computador em casa com ligação à internet. Esta informação permitiu-nos solicitar trabalhos de casa que envolvessem pesquisas na internet, e dialogar com os alunos que não tinham essa possibilidade para aferir qual a melhor solução para que eles pudessem realizar a mesma ou outra tarefa.

Seis alunos vinham a pé para a escola, sendo que o aluno que demorava menos tempo fazia o percurso em dois minutos, e o aluno que demorava mais tempo fazia o percurso em quarenta minutos. Com base nesta informação, colocámos os alunos que vêm a pé para a escola a equacionar alguns conteúdos das aulas, como por exemplo, a frequência e a amplitude da sua passada (Atletismo) (pedimos a um aluno que contasse o número de passos que dá a caminho da escola, noutro dia pedíamos que viesse para a escola dando mais x ou menos x passos do que o costume, e equacionámos posteriormente com o aluno as implicações em termos do dispêndio energético ou da duração do percurso).

A maior parte da turma (dezassete alunos) indicou não dedicar tempo nenhum ao estudo para a disciplina de EF. Esta informação foi utilizada para solicitar trabalhos não presenciais, com o intuito de estimular a pesquisa/estudo da disciplina. Ainda neste âmbito ficámos a saber previamente que os alunos apresentariam algumas resistências quando solicitássemos trabalhos não presenciais.

Dezasseis alunos tinham vivências desportivas, nas mais variadas modalidades, sendo que catorze alunos não praticavam desporto, nem a nível do DE nem ao nível do Desporto Federado. Este dado poderia indicar algum desinteresse por parte dos mesmos relativamente à prática de modalidades desportivas. Interpretamos este dado como um possível indicador de um empenhamento e uma pré-disposição baixa, por parte dos alunos, para realizar as tarefas propostas, o que nos levou a atuar no sentido de motivar e incentivar os mesmos a realizar as aulas de EF e a praticar AF.

O futebol e o basquetebol eram, simultaneamente, duas das matérias que mais alunos preferiam, e duas das matérias que mais alunos não gostam muito. Isto alertou-

nos para a possibilidade de nestas duas matérias existirem níveis de aprendizagem distintos dentro da turma, na qual cerca de metade dos alunos apresentava poucas dificuldades, e onde a outra metade da turma apresentava algumas ou muitas dificuldades. O voleibol e a ginástica eram as matérias menos preferidas pelos alunos. Este dado indicou-nos previamente que elas eram duas das matérias onde os alunos sentiriam mais dificuldades.

Os alunos que já pertenciam à turma ao ano passado escolheram-se uns aos outros para realizar um conjunto de tarefas, não escolhendo os novos alunos que se integraram na turma. Por sua vez, os novos alunos que chegaram à turma este ano escolheram-se uns aos outros, não escolhendo outros elementos da turma. Este dado indicou-nos que numa fase inicial do relacionamento entre os alunos poderia haver uma “separação” entre o núcleo maior da turma (vêm juntos desde o ano passado) e os novos elementos. Tentámos montar estratégias para integrar os novos alunos na turma, utilizando o excelente meio que tínhamos ao nosso dispor, as matérias desportivas.

No Conselho de Turma, os professores consideraram dois alunos como “problemáticos” e “prejudiciais” para a vida diária da turma, com base em indicadores que já tinham dos mesmos de anos anteriores. Com os resultados da caracterização da turma, pudemos verificar que um deles apresentava respostas interessantes, que indicavam uma afinidade e gosto pelo desporto e pela EF. Esse aluno praticava Desporto Federado (futebol) desde muito novo, e já tinha praticado DE (futsal). Este aluno atribuiu ainda “extrema importância” à disciplina de EF, e classificou o seu desempenho na mesma como sendo “muito bom”, indicando também assistir a eventos desportivos pela televisão e ao vivo. O mesmo era ainda escolhido por 4 colegas da turma para pertencer à sua equipa na aula de EF. Este aluno suscitou o nosso interesse, e identificámos o mesmo como uma interessante possibilidade para a realização do EC, tendo como objetivo melhorar o seu comportamento e desempenho escolar, utilizando as aulas de EF/desporto como meio. A nossa opção para realizar o EC recaiu precisamente sobre esse aluno.

No primeiro Conselho de Turma, a DT realizou um conjunto de observações gerais da turma, entre as quais destacamos os seguintes aspetos: 1) Existência de diferentes ritmos de aprendizagem; 2) Alguns alunos com facilidades na aprendizagem; 3) Dificuldade no cumprimento de algumas regras; 4) Ausência de hábitos e métodos de

trabalho pela maioria da turma; 5) Pouca atenção e concentração por parte de alguns alunos; 6) Dificuldade no raciocínio abstrato e/ou lógico.

Os resultados provenientes da observação aos alunos em contexto de aula apresentam-se no Anexo R.

5.1.5 Apreciações gerais

A metodologia adotada na caracterização da turma foi confinada no sentido de originar dados que depois pudessem ser tratados e transformados em informação que ajudasse a nossa intervenção didático-pedagógica.

Esta caracterização da turma assumiu uma perspectiva funcional no sentido em que os dados que originou favoreceram o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o tornaram mais personalizado e ajustado à realidade da turma. Este processo permitiu conhecer as características de desenvolvimento dos alunos nos seus vários domínios, juntamente com um conjunto de informações da turma em geral e outras em particular, que foram tidas em conta na elaboração do PA. Por exemplo, aspetos como a formação dos grupos de trabalho para as situações de aprendizagem, o tipo de reforço positivo ou de punição, a intensidade do estímulo, entre outros, foram alguns dos aspetos que tivemos em conta através da análise da caracterização da turma.

Este procedimento foi fruto da união de três métodos para a recolha de informação pertinente: a) observação (aos alunos, durante a etapa de AI, em contexto de aula; b) aplicação de um questionário escrito e c) Análise de documento (Projeto Curricular de Turma). Esta estratégia revelou-se adequada devido à riqueza de informação que nos proporcionou.

Os resultados finais da análise aos dados recolhidos permitiram identificar 3 casos em particular, que mereciam uma atenção diferente em relação aos colegas por parte dos professores da turma e que poderiam ser possíveis opções para a realização de um estudo caso, sendo que a nossa opção recaiu sobre um deles.

Como aspeto a melhorar, realçamos a quantidade de perguntas que o questionário elaborado e aplicado à turma possuía. Tinha muitas perguntas, o que resultou num grande número de dados recolhidos. Apesar de todos eles terem alguma pertinência, e poderem ser cruzados uns com os outros, aumentando a riqueza da informação, houve

perguntas que retiravam informação cujo nível de pertinência não era suficiente para justificar a sua inclusão no questionário. Numa ocasião futura terá de haver uma filtragem maior em relação ao que julgamos realmente fundamental perguntar aos alunos, isto porque depois corremos o risco de ter um questionário muito extenso, que origina um conjunto de dados cuja proficuidade poderá ser insignificante. No nosso caso concreto, num próximo questionário deveremos elaborar questões que apenas recolham dados que nos ajudem no PA e na condução do processo ensino-aprendizagem.

Existiam algumas questões no questionário que apresentavam lacunas na sua estruturação em termos das possibilidades de resposta que ofereciam, o que provavelmente induziu os alunos a responder de forma errada. Isto poderá ter ocorrido porque o processo de validação do questionário foi realizado com uma amostra muito reduzida (familiares dos professores estagiários que também frequentavam o 3º ciclo de ensino). Futuramente, devemos atribuir maior importância ao processo de validação, o que poderá colmatar esta lacuna.

Outro dos aspetos que convém melhorar é a interligação entre as perguntas no âmbito da saúde e dos hábitos alimentares com a EF, e não colocar essas questões de forma “isolada”, pois assim a pertinência dos dados que vão fornecer será maior. Por exemplo, em vez de questionar os alunos somente acerca de os números de refeições que fazem durante um dia e pelos alimentos que compõem essas refeições, poderíamos ter perguntado: “Costumas vir para as aulas em jejum?”; “Costumas sentir-te mal (em termos de saúde) em alguns momentos das aulas de EF?”.

Uma consulta mais detalhada à literatura que nos indicasse como conduzir o processo de elaboração de um questionário, e uma recolha de informação perante professores de EF mais experientes, são duas das opções que devemos tomar futuramente para potenciar o questionário, e aumentar ainda mais a pertinência dos dados recolhidos.

No que respeita à observação realizada, é um facto que o que observamos, ou seja, as categorias observadas possuem um carácter fortemente subjetivo, o que poderá desencadear alguns resultados que podem não corresponder totalmente à realidade.

Consideramos que a caracterização da turma é um processo complexo, e que não se esgotou no fim do prazo estabelecido para a sua conclusão. Ou seja, durante todo o ano

letivo ficou-se a conhecer melhor os nossos alunos, e reparámos como eles mudam os seus comportamentos num curto espaço de tempo, desde o início até final do ano letivo.

De ressaltar que o trabalho desenvolvido neste âmbito foi encaminhado para a DT, que posteriormente passou um conjunto de informações relevantes aos restantes professores da turma.

5.2 Estudo de caso

Ponte (2006) considera que o EC é uma investigação particularista, uma vez que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe especial e única. O mesmo autor refere que esse estudo procura descobrir o que há de mais essencial e característico no caso, ajudando na compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Os EC afirmam-se preponderantes perante a vontade de se compreender um fenómeno social complexo, permitindo, desta forma, uma investigação para se preservar as características significativas e holísticas dos eventos da vida real (Yin, 2001).

Bonama (1985, *cit.* Bressan, 2000) define alguns parâmetros do EC: A descrição; o desenvolvimento de tipologia (classificação); o desenvolvimento teórico; o teste limitado da teoria.

Por sua vez, Coutinho e Chaves (2002, *cit.* Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira e Pinto, 2008) consideram que o EC deverá respeitar determinadas características, tais como: a) a investigação deverá se desenrolar-se em meio natural; b) o investigador poderá recorrer a diferentes métodos para a recolha de dados, como as observações diretas e indiretas, questionários, entrevistas, entre outros; c) O investigador poderá estudar uma pessoa, um grupo, ou uma organização, sendo que poderá fazê-lo com mais de uma entidade; d) O investigador poderá alterar a seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados conforme as novas hipóteses vão surgindo e se desenvolvendo; e) O carácter complexo, distinto e singular do caso deverá ser sempre preservado.

5.2.1 Enquadramento do caso

O EC teve como objetivo aprofundar o conhecimento específico sobre um aluno escolhido entre os elementos da turma, que apresentava alguns tipos de problemas, e

ainda de contribuir para a resolução dos mesmos. Procurámos aprofundar o caso selecionado sem descurar uma intervenção próxima perante cada um dos restantes alunos da turma. Quase que assumimos o papel de “adjunto” do DT tendo em vista o acompanhamento e ajuda desse aluno.

Recolhemos um conjunto de informações sobre o caso e em seguida procedemos à montagem de estratégias para atuar no mesmo, tendo em vista o alcance de determinados objetivos, definidos previamente.

Durante o processo de AI, de caracterização da turma, e de reunião com todos os professores da mesma, houve dois casos que “saltaram” mais à vista: o caso de uma aluna que apresentava desmotivação para a participação nas aulas de EF; o caso de um aluno evoluído em termos motores, mas como claros problemas em termos sócio-afetivos e com um aproveitamento escolar muito baixo. Escolheu-se o segundo caso. Esta opção teve em conta quatro aspetos: 1 - Os professores da turma achavam que o aluno necessitava de ajuda, pois o seu comportamento era transversal a todas as disciplinas; 2 - o DT aconselhou-nos a realizar o estudo de caso sobre esse aluno; 3 - numa abordagem inicial ao aluno, ele evidenciou uma enorme vontade em ser ajudado; 4 - os ganhos que a realização de um EC desta índole trariam para o professor estagiário, uma vez que são inúmeros os casos parecidos a estes nas escolas.

O aluno em questão não faltava às aulas, no entanto não era pontual, era irresponsável perante os seus compromissos (não estudava para as avaliações, por exemplo), apresentava níveis de atenção e concentração nas aulas muito baixos, era preguiçoso, recusava-se a realizar algumas tarefas, e ostentava ainda inúmeros comportamentos de desvio (bem patentes nas aulas de EF). Todas estas características tinham repercussão no seu aproveitamento escolar, sendo que este aluno estava a repetir o ano (já repetiu outro ano ao longo do seu percurso escolar), e continuava a apresentar um aproveitamento insuficiente, em quase todas as disciplinas.

Procurámos reunir um conjunto de informações sobre o aluno, em termos do seu passado escolar, do seu contexto familiar, e de outras áreas da sua vida consideradas relevantes, como o tipo de amizades que mantinha fora da escola, ou as principais ocupações nos tempos livres, para tentarmos encontrar possíveis causas para o seu comportamento. Mantivemos conversas informais com alguns professores da turma

para saber se encontravam uma possível justificação para esse aluno comportar-se dessa maneira.

Foi interessante verificar na conversa individual mantida com o aluno, e nas conversas com os restantes professores da turma, que o discente reconheceu que os seus comportamentos não eram os mais adequados, e que tinha vontade em mudá-los.

No que diz respeito à disciplina de EF, os comportamentos motores evidenciados pelo aluno na abordagem da maior parte das matérias de ensino eram satisfatórios, no entanto mostrava carências no domínio socio-afetivo (dificuldade em cooperar com os colegas, comportamentos irresponsáveis e indisciplinados, etc).

O aluno interagia com a restante turma, no entanto havia momentos em que a mesma não mostrava muita aceitação em relação ao mesmo, pois os colegas reconheciam-lhe determinados comportamentos que destabilizavam o bom funcionamento da aula. O aluno interagia em especial com um colega da turma.

5.2.2 Informações recolhidas sobre o aluno

5.2.2.1 No questionário de caracterização da turma

No caso particular da EF, com base no que foi apurado na aplicação do questionário da caracterização da turma, o aluno tinha computador em casa com acesso à internet, indicava tentar praticar ações motoras aprendidas nas aulas de EF em brincadeiras com os amigos ou mesmo no treino. Quanto à alimentação do aluno, esta parecia ser equilibrada e ele indicava não ter nenhum problema de saúde. No que refere à prática de desporto ou AF, o aluno já tinha praticado futsal no DE (um ano) e futebol de “11” no Desporto Federado (três anos), e indicou praticar AF regularmente, com intensidade moderada ou elevada. O aluno referiu que as suas matérias preferidas, em EF, eram o futebol, o madeirabol, e o ténis de mesa, e que as que menos gostava eram o basquetebol, o andebol e voleibol. Por fim, o aluno atribuiu uma classificação de “extrema importância” à EF, justificando pelo “bem que faz à saúde” e pelos “novos movimentos motores que ensina”, e indicou que na sua perceção era aluno de “5” (numa escala de um a cinco) em EF, justificando com o seu “esforço” e “dedicação” à disciplina.

5.2.2.2 Ao longo da observação das aulas de Educação Física na Avaliação Inicial

Observámos que o aluno precisava de ser estimulado e conseguimos diagnosticar que quando não o era, acomodava-se e não procurava o desafio. Reparámos que quando lhe era colocado um desafio, o seu comportamento mudava, e ele tentava superar-se, no entanto desistia rapidamente se não tivesse conseguido alcançar resultados. Vimos que era pouco persistente e que não reagia muito bem perante a adversidade (derrota, por exemplo), apresentando uma atitude de “desistência” perante as contrariedades. Constatámos que era um aluno com muita dificuldade em concentrar-se no seu próprio movimento, algo notório nos desportos individuais. Observámos ainda que não cumpria com os trabalhos não presenciais solicitados, que estava constantemente distraído, e que apresentava vários comportamentos de desvio ao longo das aulas.

5.2.2.3 No Conselho de Turma

Na reunião do Conselho de Turma, realizada no dia 25 de Outubro de 2012, a DT forneceu um conjunto de informações relativas ao aluno. Algumas delas eram coincidentes com as que apresentámos anteriormente. Acrescenta-se que o aluno não apresentava um conhecimento aceitável sobre a matéria de ensino que estava a ser lecionada nas várias disciplinas, que algumas vezes, perante repreensões dos docentes, apresentava as suas desculpas e dizia que estava com vontade de mudar o seu comportamento, no entanto sempre que tentava iniciar uma mudança comportamental, “desistia” pouco tempo depois, e volta ao “mesmo”. De referir ainda que os professores da turma sugeriram que o aluno frequentasse o apoio psicológico fornecido pela escola aos seus alunos mais problemáticos.

5.2.2.4 Reunião particular com o Diretor de Turma

Nesta reunião, ficámos a saber que o EE do aluno era a mãe e que sempre que esta era solicitada a comparecer na escola, marcava a sua presença, e mostrava-se interessada em colaborar tendo em vista a resolução dos problemas que afetavam o seu educando. O aluno vivia apenas com a sua avó, na casa ao lado daquela onde habitavam os seus pais, por opção própria. A DT julgava que o aluno optava por viver com a sua avó porque assim ele tinha “liberdade para fazer o que quer”. Tal como os restantes

professores da turma, a diretora indicou que o aluno evidenciava vontade em ser ajudado de forma a mudar as suas atitudes, e sugeriu ao seu EE que ele fosse acompanhado pelo psicólogo da escola.

5.2.2.5 *Em conversas com o aluno*

Em pequenos momentos antes e após as aulas, mantínhamos algumas conversas privadas com o aluno, através das quais tentámos encontrar algumas explicações para alguns dos dados que tínhamos recolhido, e que apresentámos anteriormente. Por exemplo, ficámos a saber que o aluno optava por viver com a avó em vez de viver com a mãe pois considerava ter mais liberdade para estar com os seus melhores amigos. O aluno reconhecia que a zona onde vivia era rica em casos de jovens com problemas relacionados com o consumo de álcool e estupefacientes, admitiu que alguns deles eram seus amigos, mas garantia estar ciente do perigo que acarretava seguir esses caminhos, e dizia manter-se sempre à margem dos mesmos. Soubemos que o aluno voltou a praticar futebol federado e que treinava três vezes por semana, ao final do dia, sendo que o clube facultava-lhe transporte.

Quanto às causas para o seu baixo rendimento escolar, constatámos que o aluno tinha dificuldade em estudar pois dizia que nunca o tinha feito, por isso não sabia como se organizar para fazê-lo, nem como encontrar motivação para tal. Indicava ainda que não se sentia interessado pela maior parte dos conteúdos lecionados nas diversas disciplinas, dizendo que por essa razão não se conseguia manter concentrado nas aulas. Justificou que não fazia a maior parte dos trabalhos de casa pois não os apontava no caderno e depois esquecia-se de fazê-los, assim como não tinha bem ciente a data dos momentos de avaliação, só se apercebendo dos mesmos na véspera ou até mesmo no dia em que decorriam.

5.2.3 *Objetivos*

Com base em toda a informação reunida, predisposemo-nos a alcançar com o aluno os seguintes objetivos:

- Melhorar o seu aproveitamento escolar;
- Promover métodos de organização e estudo;

- Aumentar a sua capacidade de concentração.

5.2.4 Estratégias de intervenção

Para atingir os objetivos, delineámos um conjunto de estratégias tendo em vista a rentabilização de todo o processo de intervenção.

Estabelecemos um contacto permanente com a DT, sendo que ela representou um elo de ligação com os restantes professores da turma. Num primeiro contacto, tentou-se encontrar formas/métodos de ajudar o aluno a organizar-se melhor.

No sentido de ajudar o aluno a organizar-se, propusemos a utilização de uma agenda/calendário escolar na qual ele deveria apontar os momentos de avaliação, sendo que este processo deveria ser supervisionado pelo professor de cada uma das disciplinas, algo que combinamos com a DT. Para ajudar, criámos e fornecemos uma tabela ao aluno, onde ele deveria apontar todos os momentos de avaliação, e mostrar sempre que algum professor o solicitasse. Para ajudá-lo a adquirir métodos e hábitos de estudo, após ou antes as aulas de EF, ensinámos ao aluno algumas formas de estudar (fazendo resumos da matéria, fazendo sumários dos aspetos mais importantes, elaborando esquemas, etc.). Pedimos à DT para solicitar aos restantes professores que utilizassem as aulas de revisão de cada disciplina, ou as aulas de Formação Pessoal e Social para ensinar ao aluno possíveis formas de estudo. Sugeriu-se ainda à DT que solicitasse aos professores que estimulassem o aluno em cada disciplina, comprometendo-o mais com a mesma, através da criação de desafios que ele assumisse ultrapassar, pois tínhamos apreciado nas aulas de EF, que esta era uma das formas de o motivar. Pensámos que estas estratégias, operacionalizadas nas pontes criadas com a DT e restantes professores, podiam contribuir para o aumento da capacidade de organização do aluno, da motivação para aprender nas diversas disciplinas, e para a aquisição de métodos e hábitos de estudo.

Sugerimos ao aluno, como trabalho não presencial da disciplina de EF, que pesquisasse sobre alguns desportistas de elite mundial que atribuem importância aos estudos, que explicassem através de entrevistas ou comentários a importância de manter uma vida académica paralelamente a uma vida desportiva e que benefícios essa opção origina, e ainda uma pesquisa sobre outros desportistas que não seguiram os seus estudos, e que reconheçam as consequências dessa decisão. O resultado das pesquisas

era debatido com o aluno, no final ou início das aulas, sendo que outros alunos da turma, voluntariamente, juntavam-se à discussão. Pensámos que esta estratégia poderia contribuir para incentivar o aluno a estudar e conseguir melhores resultados.

As matérias inerentes aos Desportos Individuais e às Atividades Rítmicas Expressivas solicitam, entre outras coisas, predominantemente, uma concentração no “eu” e no próprio corpo em movimento. Essas matérias foram utilizadas como meio de transformação do aluno, e as suas potencialidades pedagógicas foram exploradas, após termos realizado alguns ajustamentos curriculares às mesmas (Anexo S), tendo em vista o que pretendíamos atingir com o aluno. Por exemplo, em atletismo, numa situação de salto em altura, o aluno tinha 3 oportunidades apenas para transpor uma fasquia colocada a uma altura desafiante para ele, cumprindo determinadas componentes críticas do movimento. Se não conseguisse transpô-la com três tentativas, “perdia” o desafio. Tendo em conta o espírito competitivo e a vontade de assumir desafios que o aluno evidenciava, pensámos que situações como estas comprometiam-no com a tarefa, e ele, julgámos nós, concentrava-se mais no seu movimento, para alcançar o que pretendia. Após terminar a tarefa, independentemente do resultado conseguido, conversávamos com o aluno e explicávamos a importância de manter a concentração para superar desafios.

No que diz respeito às matérias em que os comportamentos que se pretendiam solicitar com as mesmas já estavam mais ou menos induzidos no aluno (caso das matérias inerentes aos Desportos Coletivos), também procedemos a alguns ajustamentos curriculares (Anexo S), contudo, esses ajustamentos não estavam propriamente relacionados com um desafio do ponto de vista motor para o aluno, mas sim no sentido de ter de organizar/controlar/ajudar na dinamização de certos exercícios. Pensámos que esta estratégia poderia contribuir no sentido de aumentar os níveis de responsabilidade, maturidade, e capacidade de organização do aluno. Ainda dentro deste âmbito, o aluno foi desafiado a prescrever exercícios com intencionalidades definidas para aplicar aos colegas.

Relativamente ao desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, a intensidade do estímulo foi, como sempre, adequada ao aluno.

Quanto ao controlo da execução das situações, este foi mais rigoroso. Tentámos ter sempre o aluno no nosso campo visual.

O desenvolvimento multilateral do discente foi conduzido, em paralelo com todo o processo de intervenção efetuado, através da eclética abordagem das matérias de ensino previstas, sem exclusão. Na abordagem de todas as matérias, o aluno teve oportunidade de beneficiar dos princípios ativos das mesmas. Neste âmbito, destaque para os desportos individuais que, como referido, foram um meio privilegiado, julgamos nós, para aumentar os índices de concentração do aluno, uma vez que os mesmos implicam uma capacidade de concentração no “eu” em movimento.

Tentámos sempre que nas aulas, a interação mais cuidada com este aluno não prejudicasse a intervenção com os restantes.

Contactámos o treinador de futebol do aluno no sentido de averiguar de que forma se poderia criar certos procedimentos nos treinos tendo em conta a melhoria comportamental do aluno, no entanto o treinador mostrou-se indisponível para colaborar, indicando que não tinha razões de queixa do aluno nos treinos, e que esses assuntos não abrangiam o domínio das suas responsabilidades.

No que respeita aos resultados que conseguimos obter com a intervenção que delineámos, destacámos que o aluno tentou mudar algumas das suas atitudes, tendo por base o feedback que fomos recolhendo com a DT, e segundo o controlo que fazíamos antes e após as aulas de EF. Verificámos que o aluno, ao contrário do que se passava anteriormente, sempre que um professor dava alguns minutos da sua aula para que os alunos pudessem estudar uma determinada matéria, ele cumpria essa tarefa e tentava estudar, que o número de vezes que deixou trabalhos de casa por fazer reduziu, e que o seu aproveitamento escolar melhorou, sendo que no final do segundo período o aluno tinha recuperado 5 notas negativas, o que poderá ser um indicador de claras melhorias. O aluno, por iniciativa própria, pediu aos professores da turma para sentar-se nas mesas da frente, ficando mais distante de polos de distração. Não quer dizer que por ter sentado mais à frente tenha conseguido se concentrar mais nos conteúdos lecionados, mas a sua iniciativa em fazer tal pedido aos professores é um claro indicador de que tinha vontade em mudar alguns dos seus comportamentos.

5.2.5 Apreciações gerais

A reunião com o treinador de futebol do aluno surgiu porque achámos que EE, familiares, amigos, instituições de ensino cooperantes, associações a que o aluno possa

pertencer, têm que estabelecer objetivos claros e trabalhar para o mesmo. No entanto, após esta tentativa, ficou a desilusão. Esta estratégia revelou-se ineficaz. Poderíamos ter investido mais neste âmbito, tentando explicar melhor ao treinador do aluno que benefícios todos os envolvidos poderiam retirar se ele nos ajudasse. Poderíamos ter tentado explicar a nossa perspectiva de como o desporto pode ser utilizado como um meio de transformação de quem o pratica, e de que forma o seu processo de treino poderia contribuir para tornar o aluno em causa, mais responsável e concentrado nas tarefas que realiza, e de que forma isso poderia beneficiar o seu rendimento desportivo.

Por outro lado, os contatos estabelecidos com a DT, num primeiro momento presencial, noutras momentos posteriores por via eletrónica, revelaram-se importantes e eficazes em todo o processo. Sugerimos propostas á DT que deveriam ser encaminhadas para outros professores da turma tendo em vista uma melhor organização do aluno e a aquisição de métodos e hábitos de estudo. Esta estratégia revelou uma certa eficácia, uma vez que o aluno começou a sentir que os professores estavam mobilizados no sentido de o ajudar, o que o motivou a tentar mudar algumas das suas atitudes.

Quanto às estratégias implementadas nas aulas de EF no sentido de solicitar ao aluno responsabilidade e capacidade de concentração, utilizando as principais potencialidades das matérias de ensino (comportamentos que solicitam predominantemente) como um meio para provocar transformações no aluno no sentido de se atingir os objetivos delineados. Não conseguimos verificar de que forma estas estratégias possam ter contribuído para a melhoria das notas apresentadas pelo aluno, nem se induziram comportamentos no mesmo que o levassem a ser mais responsável e com maior capacidade de concentração nas tarefas. Alguma incapacidade do professor em recolher indicadores precisos e exatos que controlassem o processo evolutivo do aluno, poderá ter sido a principal causa desse facto.

No nosso ponto de vista a estratégia que pode ter-se revelado mais eficaz foram as constantes conversas mantidas entre o professor e o aluno, antes e após algumas aulas de EF, num ambiente “descontraído” e sem grande formalismo. O objetivo principal destas conversas era supervisionar o dia-a-dia escolar do aluno. Verificar a grelha com a marcação de testes e trabalhos, falar sobre as notas, sobre várias possibilidades de estudo que o aluno poderia adotar, sobre a sua vida familiar, sobre a sua vida desportiva, etc. Neste sentido, a identificação de pontos em comum entre o aluno e o professor revelou-se importante para uma maior confiança e abertura entre ambos. Esta estratégia

permitiu que o professor “controlasse”, digamos assim, de mais perto as condutas do aluno, o que permitia, por um lado, adequar as suas estratégias consoante as necessidades do mesmo, por outro, informar a DT sobre a ocorrência de uma ou outra situação mais grave na vida do aluno. É verdade que um psicólogo poderia desempenhar estas funções perante o aluno, no entanto, nós conseguimos criar uma empatia com ele e até alguns laços de confiança, muito porque tínhamos a capacidade para utilizar um meio de intervenção privilegiado e do agrado do aluno, o desporto.

O EC realizado permitiu compreender dois aspetos fulcrais para a carreira docente: numa turma, cada caso é um caso, sendo que existem alunos que precisam de uma intervenção adequada para modificar alguns dos seus comportamentos, pois eles representam casos problemáticos, na qual também existem alunos que são casos de sucesso, aos quais devemos incentivar a perpetuar o seu comportamento; o professor terá que resolver os problemas da turma, mas também os problemas individuais de cada aluno, uma tarefa exigente, sobre a qual devemos possuir um conhecimento profundo do caso a estudar, na qual a pesquisa por informações relevantes e a adequação da nossa intervenção ao caso específico são pressupostos fundamentais para que haja evolução e modificação de comportamentos.

5.3 Ação de extensão curricular

A ação de extensão curricular, designada de “A Expedição – treinar para partir”, teve por objetivo envolver alunos, professores e EE. Pensou-se numa atividade com a finalidade de, através de diversas articulações, permitir que os alunos usufruíssem da mesma através da sua realização, como também, no processo de preparação, conceção e balanço, de forma a adquirirem competências sociais, de trabalho e de adaptação ao meio.

Esta ação teve um caráter prático e operacional, surgindo com base em três premissas: 1 - As enormes potencialidades que as atividades de exploração da natureza possuem, neste caso, uma Expedição, um DAM segundo a taxonomia de Almada *et al.* (2008), que permite o desenvolvimento da compreensão de um meio a que o aluno esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele, e que exige uma compreensão e capacidade de leitura das condições existentes; 2 – O facto de o NE do ano letivo anterior ter dinamizado uma atividade com moldes parecidos, sendo

que a turma em que intervimos este ano usufruiu da mesma. Pretendíamos assim aproveitar e dar continuidade a alguns dos comportamentos induzidos nos alunos; 3 – O facto de os alunos manifestarem interesse e gosto por realizar uma atividade parecida com a do ano anterior.

Outro dos aspetos que considerámos foi o facto de o PNEF (2001) incentivar a dinamização de matérias alternativas em EF, no âmbito das atividades de exploração da natureza. Nesse sentido, o PNEF (2001) sugere que se assegure a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes AF, tendo em vista a promoção de um desenvolvimento harmonioso e multilateral do aluno, através da prática de AF de exploração da natureza, nas suas dimensões organizativa, técnica e ecológica (PNEF, 2001).

5.3.1 Objetivos

- Envolver os alunos, os EE e familiares, assim como os professores da turma, com o intuito de promover uma maior interação entre os mesmos e, conseqüentemente, contribuir para uma maior integração destes no seio da turma;
- Integrar os alunos no processo de planeamento, realização e balanço da expedição;
- Desenvolver a capacidade de respostas e de tomada de decisão dos alunos através do aumento da sua capacidade de identificar os problemas possíveis e de montar estratégias eficientes de resposta;
- Desenvolver uma atividade que possibilite novas experiências aos alunos, e que promova a responsabilidade, criatividade, dinamismo, cooperação e espírito de equipa;
- Promover o gosto pela prática de AF em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica.

Deste modo, com a presente atividade pensámos estar a contribuir para que os alunos desenvolvessem competências no sentido de dominarem uma metodologia, de analisarem o envolvimento e realizarem os devidos ajustamentos, de perceberem que implicações têm as decisões que tomam, de avaliarem criticamente e controlarem os

resultados da atividade, de conviverem e partilharem reflexões e experiências, e ainda de adquirirem uma consciência ecológica.

5.3.2 Enquadramento da atividade

Como o próprio título da atividade indica, a Expedição foi o evento propriamente dito, que se assumiu como um meio para a realização de um planeamento de um conjunto de atividades e tarefas que deveriam ser executas na preparação da atividade e no período projetado, e que, posteriormente, seriam alvo de uma reflexão por parte dos alunos, no sentido de estes identificarem os pontos a serem maximizados ou minimizados numa situação futura.

A realização da atividade ocorreu num momento, dia 1 de Junho, juntou as duas turmas dos professores estagiários, e compreendeu uma caminhada de ida e volta (dez Km) entre a Baía D'Abra e a Casa do Sardinha, na Reserva Natural de São Lourenço, Caniçal. Uma das principais finalidades desta atividade foi dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor estagiário do ano anterior, com esta turma, no sentido dos alunos compreenderem o que implica estarem envolvidos na complexa tarefa de conceber, planejar e organizar uma atividade deste tipo. Esta dinâmica que tentámos implementar é oposta à que se adota usualmente em atividade semelhantes, desenvolvidas em âmbito escolar, nas quais os alunos apenas comparecem no dia da atividade, sendo apenas meros consumidores da mesma. Esta ideia que transparecemos surge da nossa participação ativa em outras atividades desenvolvidas pelo grupo de EF e pelo núcleo de DE da escola, no decorrer do ano letivo, onde notámos que tudo era organizado pelos professores responsáveis pela atividade, e onde os alunos apenas tinham a responsabilidade de levar e trazer uma autorização assinada pelo EE como podiam realiza-la, e comparecer num determinado local a uma determinada hora para usufruir da atividade meramente como consumidores.

Sentimos que no momento em que propusemos esta atividade à presidente do conselho executivo, o seu *feedback* foi o melhor possível, uma vez que que não nos colocou muitas reservas quanto ao valor pedagógico que a atividade tinha para os alunos, até porque o NE do ano anterior havia implementado e dinamizado um projeto com as mesmas características, e tinha conseguido mostrar a importância e significância do mesmo à comunidade educativa.

Optámos por realizar uma Expedição em meio natural, e não no âmbito educativo normal, pois dessa forma tinha outro significado para os professores e para os alunos, na medida que iríamos atuar num meio diferente do habitual, ou seja, estaríamos longe dos locais e pessoas que interagimos frequentemente. O ambiente em causa era caracterizado por uma fauna e flora características, o que lhe conferia um conjunto de apanágios únicos, dificilmente replicado no meio urbano onde os alunos se desenvolvem. Por estes fatores, o local escolhido, pensámos nós, tinha um potencial enorme na abordagem de atividades de exploração da natureza, privilegiando a relação com o meio distinto em relação ao que o desportista, neste caso aluno, automatizou no domínio de fatores de integração (Almada *et al.*, 2008).

Outra das particularidades desta ação foi o facto de ter privilegiado a transversalidade disciplinar e os respetivos docentes. Em várias disciplinas, foram abordados, ao longo do processo de preparação que antecedeu a atividade, certos conteúdos de diferentes áreas, algo fundamental para a compreensão de alguns fenómenos, como por exemplo, alguns acontecimentos históricos que atribuíam ao local características únicas abordados em história, a intervenção em termos de primeiros socorros abordada em ciências naturais, ou a localização geográfica e as previsões meteorológicas previstas em geografia. Mais à frente tentaremos especificar o contributo de cada disciplina.

Devido às implicações e dimensões logísticas de toda a atividade, com a colaboração da DT, dispusemos de duas aulas de quarenta e cinco minutos de Formação Pessoal e Social para abordar alguns conteúdos e equacionar algumas variáveis inerentes a todo o processo de preparação e planeamento para partir em expedição.

5.3.3 Estrutura da atividade

Em seguida apresentamos o quadro 6 que resume toda a planificação da AEC.

Quadro 6 - Planificação geral da Atividade de Extensão Curricular.

Atividade	Competências Específicas	Intervenientes	Destinatários	Recursos materiais	Local	Calendário
Atividade de Extensão Curricular “A Expedição – treinar para partir”	<ul style="list-style-type: none">• Dominar uma Metodologia• Analisar o envolvimento e realizar os ajustamentos necessários• Perceber as implicações das decisões tomadas• Avaliar e controlar os resultados da atividade com uma perspetiva crítica• Conviver e partilhar reflexões e experiências• Adquirir uma consciência ecológica	Professores estagiários de EF Professores da turma	Alunos e EC da turma	<ul style="list-style-type: none">• Máquina Fotográfica• Mala de primeiros socorros• Mapa do percurso• Mapa e cartões de controlo caça ao tesouro• Uma carrinha• 4 Carros ligeiros• Um barco• Cinco caiaques	Baía D’Abra /Casa do Sardinha, na Reserva Natural de São Lourenço, Caniçal	1 de Junho de 2013

No Anexo U, encontram-se mais pormenores relativamente ao planeamento da atividade.

5.3.4 Envolvimento das diversas partes implicadas no processo

5.3.4.1 Envolvimento dos alunos

Como podemos treinar para partir para o desconhecido? Certamente será planeando para evitar acidentes (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, 2011). Foi este o pressuposto fundamental no qual assentou a nossa intervenção perante os alunos, no treino para partir. Julgámos que com este processo, contribuímos para o desenvolvimento da capacidade de respostas dos alunos através do aumento da sua capacidade de identificar os problemas possíveis e de montar estratégias eficientes de resposta (Almada *et al.*, 2001).

Há um conjunto de problemas que devem ser resolvidos para fazer uma Expedição, limites que devem ser respeitados, e possíveis problemas que devem ser

definidos, tentando, a partir desses, projetar estratégias de resposta e testá-las (Almada *et al.*, 2011). Neste sentido, a intervenção com os alunos tendo em vista o seu envolvimento, baseou-se na seguinte estratégia: aprender a resolver os problemas de modo a não ultrapassar os limites existentes.

Com o treino que desenvolvemos, pretendíamos que os alunos, ao longo das aulas e através do desenvolvimento de trabalhos de grupo, aumentassem a sua capacidade de dar resposta a situações imprevistas, melhorando a capacidade de identificar problemas possíveis e de montar estratégias eficientes de resposta. Tentámos também perceber que limites devem ser respeitados (fatores em jogo), e definir os problemas possíveis e a partir destes projetar estratégias de resposta (Almada *et al.*, 2011).

Para definirmos algumas das situações e aspetos que podem ser considerados quando se pretende preparar uma Expedição e dar ainda alguns exemplos de formas de responder às necessidades que se podem apresentar nesse âmbito, foi necessário compreender o modelo de referência no qual se insere a dinâmica da atividade que vamos desenvolver. O modelo de referência que utilizamos foi o dos DAM, segundo a taxonomia de Almada *et al.* (2008), cujo modelo se apresenta da seguinte forma: y (comportamentos) = $f(x)$ (fatores em jogo).

Para fazer uma projeção do que iríamos viver e, também, a forma como o nosso projeto se iria confrontar com as condições a encontrar, era necessário que os alunos compreendessem como as coisas funcionam e como podemos manipulá-las, o que implicou conhecerem os principais fatores em jogo na realização da Expedição (segurança; orientação; alimentação; o fogo; comunicações; jogos; convite aos pais).

No nosso PA e nas duas UD que antecederam a realização da Expedição, já tínhamos contemplado um determinado tempo em cada uma das aulas de EF para prepará-la com os alunos. Primeiramente explicámos concretamente o tipo de atividade que seria realizada, e o que estava implicado na sua preparação. Dividiu-se a turma em cinco grupos, e cada grupo tinha um tema (um dos fatores em jogo numa expedição, anunciados no parágrafo anterior) onde teria de planeá-lo tendo em vista a realização da atividade (por exemplo, um grupo preocupava-se em prever um conjunto de medidas e condutas de segurança, outro grupo preocupava-se em levantar um conjunto de hipóteses sobre a preparação da alimentação, outro grupo tinha como função pensar em como seriam realizados e organizados os transportes para o local, etc). Basicamente o

que se pretendia era que os alunos se deparassem com um conjunto de problemas quando pensassem nos seus temas, e que tentassem encontrar possíveis estratégias para resolvê-los. Após cada grupo ficar com a sua tarefa, nas aulas seguintes de EF reservava-se quinze minutos para discutir com os alunos algumas questões em que já tivessem pensado, e orientá-los no caminho certo. Marcámos um dia para cada grupo fazer uma apresentação do trabalho a toda a turma, para que os restantes grupos tentassem identificar outros problemas que o grupo de colegas não identificara, e para que em conjunto apresentássemos soluções. Para o efeito, utilizámos quarenta e cinco minutos de uma aula de FPS, após pedir a devida autorização à DT.

O objetivo principal era que os alunos percebessem que para partir em Expedição, ou que para dinamizar uma outra atividade, é necessário que se desenvolva um determinado planeamento através da qual se levanta um conjunto de hipóteses e cenários para que tudo corra da melhor forma no dia da atividade. A resposta dos alunos foi positiva, todos os grupos desenvolveram trabalhos que nos surpreenderam na medida em que conseguiram pensar em situações pertinentes, e encontrar soluções adequadas para as mesmas (por exemplo, o grupo da alimentação sugeriu realizar uma espetada, para o almoço de todos, mas paralelamente a isso levantou problemas e apresentou soluções tais como: uma espetada implicava que se transporte-se a carne, que teria de ser em grandes quantidades pois o grupo era mais ou menos grande, teríamos de transportar também espetos, pelo que devíamos criar uma dinâmica de transportes onde cada elemento do grupo transportasse durante X tempo os alimentos e materiais necessários, para não ser sempre o mesmo a transportar todo o peso). Do ponto de vista prático, também desenvolvemos outras atividades, durante as aulas, como a realização de uma prova de orientação na escola onde os alunos aprenderam a ler e a situar-se num mapa (preparação para a atividade “caça ao tesouro” que seria realizada durante a Expedição) e ainda solicitámos, como trabalho não presencial, que os alunos recolhessem o máximo de informação possível sobre o local donde iríamos partir em Expedição, através da internet e de outros pontos de informação, como panfletos de empresas que realizassem caminhadas ao local.

5.3.4.2 *Envolvimento de outras disciplinas curriculares*

No quadro que se segue, encontram-se especificados os conteúdos abordados pelas restantes disciplinas que contribuiram para o planeamento e realização do acampamento.

Quadro 7 - Contributo dos professores da turma doutras disciplinas para a realização do acampamento.

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

No Anexo V, apresentamos um exemplo de uma destas atividades desenvolvidas pelos alunos, mais propriamente, o balanço efetuado sobre a atividade na disciplina de Formação Pessoal e Social. Com a devida colaboração da professora, os alunos realizaram um balanço/reflexão sobre a atividade, no qual expressaram, para além de um conjunto de emoções/sensações, a sua perceção do contributo que teve, para cada um, participar no planeamento e realização de toda a atividade. No fundo, refletiram os principais “ganhos” de todo o processo, e de que forma se transformaram e estarão mais preparados para partir (seja para onde for...).

Tivemos o cuidado de preparar um conjunto de sugestões sobre formas de preparar os alunos para partir na Expedição que pudessem ser abordadas pelos professores da turma nas suas aulas, numa fase precoce do ano letivo, logo em Outubro, quando se realizou o primeiro conselho de turma. Desta forma, julgamos ter dado tempo suficiente aos professores para contemplarem no seu PA a interligação de conteúdos das suas disciplinas com o processo inerentes à preparação de uma Expedição. Aproveitámos todos os momentos em que estivemos reunidos com todos os professores (conselhos de turma) para relembrar as tarefas relacionadas com a Expedição que os alunos poderiam desenvolver nas suas aulas, avançando já com pormenores mais concretos sobre toda a atividade. Num momento mais próximo do dia da realização da atividade, cerca de um mês antes, enviámos um conjunto de informações aos professores tendo em vista a sua participação ativa no dia de realização da mesma, e evidenciámos a importância da sua participação. Criámos ainda sinergias com os alunos e com a DT, para que os discentes, em todas as disciplinas, solicitassem cinco minutos aos professores para serem eles próprios a fazer o convite.

5.3.4.3 Envolvimento dos encarregados de educação

Percebemos desde muito cedo que os alunos não viam grande interesse no envolvimento dos seus EE na atividade, e que manifestaram logo o seu desagrado por esse ser um dos objetivos da mesma. Foi uma situação que tentámos desde muito cedo contornar, explicando aos alunos que seria um momento em que se poderiam relacionar com os seus pais numa atividade diferente das que fazem no dia-a-dia, e que para além disso era uma oportunidade única dos EE se conhecerem entre si, de conhecerem os professores da turma e os colegas dos filhos. Ainda assim, os alunos continuaram a apresentar resistência, alegando que “não estaremos à vontade se os nossos pais estiverem na atividade”. Nesse momento, equacionámos se poderia ou não ser contraproducente convidar os pais contra a vontade dos alunos. Decidimos então que o convite, a ser realizado, deveria ser feito pelos próprios alunos.

Elaborámos um panfleto (Anexo T), personalizado para o efeito, com um conjunto de questões importantes no sentido de informar e “convencer” os pais dos alunos a participarem. No panfleto, existia um destacável onde os EE assinavam se autorizavam ou não o seu educando a participar, e ainda se eles próprios, ou outros elementos do agregado familiar, tencionavam envolver-se (seja através do fornecimento

de transporte, seja através da participação ativa na Expedição). Escolhemos realizar a atividade num sábado, pois sabíamos que durante a semana os pais dos alunos estavam a trabalhar. Aproveitámos ainda para solicitar à DT, desde o primeiro período, que fosse já feita uma sensibilização junto dos pais para a participação da atividade.

5.3.5 Apreciações gerais

No que respeita a opção de termos escolhido realizar uma Expedição, que englobou atividades como caça ao tesouro e canoagem, a mesma baseia-se no facto de as experiências educativas *outdoor* enriquecem o currículo e poderem garantir o desenvolvimento sustentável de uma educação sólida através de iniciativas como a de se preparar/desenvolver uma Expedição, por exemplo (Almada, et al., 2011).

Quando idealizámos esta atividade tencionávamos ir mais longe no seu processo de preparação, e pretendíamos que os alunos para além de pensarem num conjunto de questões realizassem algumas ações práticas, tais como: criação de ofícios para contactar as entidades necessárias; criação de um convite para os pais; sensibilização dos professores da turma para participar na atividade; etc. No entanto, percebemos que os alunos estão formatados para apenas participar nas atividades, e que, em âmbito escolar, apenas participam e estão presentes no dia em que a atividade se realiza, não tendo qualquer relação com o processo de preparação da mesma. Estão habituados a que os professores, funcionários, pais, etc, organizem tudo, e para eles é “confuso” ter de fazer alguma coisa que não seja usufruir da atividade. Fizemos uma análise custo-benefício e optámos por apenas envolver os alunos da forma já explicada anteriormente, para não comprometer a realização da atividade. O facto de apenas terem participado 10 em 17 possíveis (4 foram castigados e impedidos pela DT em participar por mau comportamento) é algo preocupante e que merece reflexão, não fossem os alunos o centro de todo o processo desenvolvido. Os alunos que não compareceram justificaram por ser num sábado e por terem um conjunto de atividades (desportivas, escuteiros, visitas a familiares, etc) previamente marcadas. Julgámos que essa poderá não ter sido a justificação maior, talvez não tivessem devidamente convencidos da importância da atividade, nem muito motivados em participar. Para colmatar esta situação poderíamos ter investido algum tempo em apresentar aos alunos imagens/vídeos do local, e do tipo de atividades que iríamos desenvolver. Talvez desta forma os alunos sentissem maior vontade em se envolverem.

Quanto ao envolvimento de professores de outras disciplinas, as estratégias que implementámos surtiram efeito, na medida em que quase todos os professores da turma abordaram nas suas aulas um conjunto de conceitos que ajudaram os alunos a preparar-se para partir em Expedição. Por outro lado, apenas cinco professores participaram no dia da atividade, sendo que os restantes alegaram um conjunto de justificações para não poderem estar presentes. Julgámos que poderíamos ter tomado uma medida que nos ajudaria no sentido de atrair mais professores a participar no dia da atividade: podíamos ter procurado os professores da turma nos momentos em que estávamos na escola, e abordá-los pessoalmente, cara a cara, explicando-lhes de que forma era importante para nós, para os alunos e para os EE, que estivessem presentes na atividade. Poderíamos ter aproveitado os intervalos e nos dirigido ao bar dos professores, onde estes se concentram maioritariamente, ou então analisado o horário dos alunos e ido à porta das salas, no fim da aula, e intercepar o docente.

No que respeita ao envolvimento dos EE as nossas estratégias não surtiram muito efeito, uma vez que dos dez alunos que participaram na atividade, apenas conseguimos reunir dois EE que participaram na mesma, e um outro que se ofereceu para transportar o seu educando juntamente com quatro colegas. Para colmatar essa falha, julgámos que poderíamos ter tomado outras duas medidas para além das que adotámos: pedir à DT para estar presente na reunião de entrega de notas dos alunos e tentar sensibilizar os pais a participar na atividade; tentar marcar uma reunião na escola, num horário pós-laboral, que reunisse todos os encarregados da turma, e em vinte minutos, apresentar a atividade e convence-los a participar na mesma. Isto exigiria que tivéssemos preparado toda a dinâmica da atividade bem mais cedo, para poder avançar com todas as informações necessárias numa fase tão precoce.

No que concerne a realização prática da atividade, julgámos que correu dentre daquilo que delineamos, e que atuamos no sentido de alcançar os objetivos estipulados. Para tal, contribuiu a sua preparação atempada, um reconhecimento ao local, e as boas parcerias com instituições privadas que nos ajudaram em termos de transporte, e apoio no local. Ficou para nós a importância de previamente pensarmos num conjunto de detalhes, levantarmos um conjunto de cenários, e termos sempre um plano “B” e “C” para a eventualidade de surgirem situações imprevistas.

VI. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A AICE destinou-se a toda a comunidade escolar e assumiu um caráter de complemento curricular.

A referida atividade teve por objetivo envolver a plenitude da comunidade escolar, pelo que optámos por interliga-la a outra atividade sugerida pela escola no seu Plano Anual, designada por “Festa de Natal”, direcionada a toda a escola. A AICE configurou-se como uma das estratégias que nos ajudou a contribuir para a resolução de uma das problemáticas enunciadas no PEE: reduzida participação/articulação entre pais/EE e outros familiares na vida escolar dos seus educandos.

A AICE constituiu-se então numa atividade de complemento curricular, que se realizou na festa final do 1º Período, ao longo de uma tarde, designada de “Um Natal entre gerações”, constituída por jogos tradicionais e modernos, por um espetáculo de Natal com música, dança e poemas, e interligada com a dinâmica empreendedora dos alunos de 9º ano que nessa tarde exploraram “barraquinhas” com produtos alimentares e música, ação apelidada de “Tarde de Mercado”. A sua finalidade foi envolver toda a comunidade educativa, numa perspetiva de torná-la mais dinâmica, consciente e responsável para com a sociedade em que está inserida.

6.1 Objetivos

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

6.2 Enquadramento da atividade

Apresentaremos em seguida os cinco argumentos que originaram a realização da atividade:

1) A comissão da União Europeia decidiu nomear o ano 2012 como o *ano do envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações*. O objetivo da comissão europeia prendia-se com a promoção da vitalidade e a dignidade de todos. Acrescenta-se ainda que o objetivo global do ano europeu era facilitar a criação de uma cultura de envelhecimento ativo na Europa, baseada numa sociedade para todas as idades. Julgámos pertinente basear-nos nesta iniciativa por parte da união europeia, pois pensámos que o princípio do bom relacionamento dos nossos alunos com a população idosa é algo que contribui para a sua formação social e pessoal, que é importante para a coesão de uma sociedade que opera num contexto socio-económico debilitado, e ainda porque julgámos importante que os nossos alunos adquirissem uma cultura de envelhecimento ativo, para termos futuros cidadãos mais saudáveis e disponíveis.

2) A nossa escola instituiu como uma das metas a atingir pela comunidade educativa, no seu PEE, a importância de uma relação estreita casa/escola no sentido de, em conjunto, contribuir para uma educação para os valores de boa cidadania. Achámos que a ideia apresentada no ponto anterior (ponto 1) poderia ser um meio para ajudar a atingir esta meta, dando o nosso contributo para a concretização de uma parte do PEE.

3) Em conversa com a presidente do conselho executivo, constatámos que a vida escolar dos nossos alunos era alvo de um acompanhamento distante por parte de alguns dos seus familiares, e que havia um conjunto de valores sociais que os nossos jovens estavam a perder na relação com as gerações mais velhas. Visto que a presidente do conselho executivo partilhava da ideia refletida no ponto 1, e que, obviamente está em consonância com as metas que o PEE deve atingir (refletido no ponto 2), a nossa ideia foi ganhando cada vez mais força.

4) Aliado a estes fatores, constatámos que o envolvimento dos nossos alunos com a prática de AF é inferior ao desejável. Conversas particulares mantidas com professores de EF da nossa escola e os resultados obtidos no questionário aplicado à turma vieram corroborar esse facto.

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

Juntámos os cinco argumentos anteriores, e a nossa ideia surgiu. Concluímos que a nossa atividade deveria contemplar a vertente social, a educação para os valores de boa cidadania, a solidariedade entre gerações, o estreitamento da relação entre a vida escolar dos nossos alunos e o acompanhamento dos seus familiares, e o alerta para a importância da prática de AF para a longevidade da vida. Tentámos solicitar o mencionado anteriormente utilizando jogos como meios.

Posto isto, considerámos propício ajudar a escola na criação de uma das atividades contemplada no seu Plano Anual, a festa de Natal, que ocorreu no dia 18 de Dezembro (último dia de aulas do primeiro período). Desta feita, aproveitando a tradição da escola em realizar a festa de Natal no final do período, tínhamos, de certa forma, garantida a disponibilidade de participação de todos os alunos. Achámos ainda que o facto de podermos planear e realizar a nossa atividade numa fase precedente ao 2º e 3º períodos nos daria a oportunidade de conhecer melhor a dinâmica da escola, assim como poderia ser um meio para nos afirmarmos perante a mesma, facilitando o nosso processo de integração e de envolvimento na comunidade educativa durante o restante ano letivo.

Assim sendo, a ideia foi conceber uma atividade que se associasse à festa de Natal da escola, que possuía uma dinâmica já implementada. Incentivámos os nossos alunos a convidarem os avós a participar na festa, e convidámos um grupo de idosos para se juntarem a nós nesta tarde festiva. O referido grupo de idosos era proveniente do Ginásio da Barreirinha, e integrava um projeto desenvolvido por essa entidade que consistia em providenciar AF, saúde e bem-estar à população menos jovem. Após recolhermos a informação de que a escola em outros anos organizava um espetáculo no encerramento da festa de Natal, mas que tinha perdido esse costume nos últimos tempos, achámos que seria importante recuperar essa tradição.

6.3 Estrutura da atividade

O quadro oito apresenta a planificação geral da AICE.

Quadro 8 - Planificação geral da Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar.

Atividade	Intervenientes	Destinatários	Recursos Materiais	Local	Calendário
Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar:	Professores de EF de 3º Ciclo	Alunos	Meios audiovisuais Materiais para os jogos	Piso 1 da escola (cantina, salas 114, 115, 116 e 117)	18 de dezembro
	Professores Estagiários	Professores			
		Funcionários			
	Funcionários da Escola	Avós			
“Um Natal entre gerações	Grupo de Idosos convidado	População Idosa			

Em anexo (Anexo X) apresentamos o programa da AICE.

6.4 A articulação com a Festa de Natal da escola e com os Diretores de Turma

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

Após esta reunião, apresentámos uma proposta, à presidente do conselho executivo que nos deu algumas indicações e o seu aval para procedermos à operacionalização de algumas tarefas, nomeadamente ao estabelecimento de contactos com entidades colaboradoras fora da escola.

Decidimos realizar a nossa atividade em paralelo com a tarde de mercado, em espaços adjacentes, para que toda a escola se concentrasse na mesma zona. Ou seja, enquanto os alunos de 9º exploravam as barraquinhas, decorriam os jogos tradicionais e modernos que recriámos, e as duas ações ocorriam em simultâneo e como complemento uma da outra. Acordámos que no final dos jogos, os alunos de 9º ano fechariam as barraquinhas, para dar início ao espetáculo de Natal, mesmo ao lado do desenrolar de todas as atividades da festa, na cantina da escola.

Ponderámos numa forma de envolver a comunidade educativa, não apenas no dia da festa, mas durante a sua conceção. Pensámos em propor um conjunto de sugestões aos DT, para que pudessem trabalhá-las com os alunos durante as aulas de Formação Pessoal e Social. Apresentamos algumas das sugestões que realizámos:

- Entrevistar os avós, ou outras pessoas idosas e/ou pesquisar/recolher informação para perceber as principais diferenças entre o estilo de vida das gerações passadas e o estilo de vida das gerações atuais, o tipo de brincadeiras/jogos que se faziam no passado, o tipo de brinquedos, e como era o Natal de antigamente...;
- Trazer o/a avô/avó à sala de aula para relatar um conjunto de conhecimentos e vivências ...;
- Elaborar uma carta ou um convite para os avós deslocarem-se até à escola e participar na festa (este gesto poderia ser uma das melhores prendas de Natal que venham a receber)...; etc... Deixámos ainda em aberto a possibilidade de cada diretor de turma, ou de cada aluno individualmente, desenvolver uma atuação para ser apresentada no espetáculo final a ser realizado.

O elo de comunicação com os DT foi a coordenadora dos DT de 3º ciclo. Aproveitámos esta ligação e disponibilidade demonstrada em colaborar e achámos que se o processo de inscrição dos alunos nos jogos fosse conduzido pelos diretores de cada turma, seria vantajoso para todos. Assim, após elaborarmos o regulamento da atividade e a ficha de inscrição nos jogos, fizemos chegar estes documentos à coordenadora de DT que os enviou para todos os DT do 3º ciclo.

6.5 Apreciações gerais

Importa realçar que a atividade decorreu dentro daquilo que era expectável, e que o resultado final da mesma foi positivo, com base nas opiniões da presidente do conselho executivo, da coordenadora de atividades, da coordenadora de DT de 3º ciclo, de alguns professores, de alunos, e dos convidados que participaram na festa. No entanto, há um conjunto de situações a explicar que poderiam ter corrido melhor e que devem ser potenciadas numa próxima atividade.

Relativamente aos contatos que estabelecemos com outras entidades tendo em vista a sua colaboração na nossa festa, alguns deles não resultaram naquilo que pretendíamos, não sendo possível que algumas delas colaborassem connosco. Certos de que a atual crise que muitas organizações, associações e clubes estão a passar em termos de recursos humanos e financeiros limita a sua colaboração com iniciativas deste tipo, não podemos indicá-la como sendo a única e principal razão para o insucesso. O contato tardio com as mesmas (tendo em conta a data da festa) e alguma falta de capacidade para explicar os ganhos que as entidades poderiam ter em colaborar com a nossa atividade são dois fatores que devemos ter em conta e alterar em ocasiões futuras. É necessário tratar dos assuntos atempadamente, com margem necessária para os avanços e recuos inerentes a estes processos, e apresentar um conjunto de vantagens para que as entidades sintam que também vão ganhar com a sua colaboração.

A divulgação da atividade poderia ter sido mais explorada. Utilizámos os DT como canais de comunicação, a afixação do programa da festa pela escola e uma nota no sítio eletrónico da mesma. Podíamos ter criado um poster ou um cartaz dirigido exclusivamente aos alunos (o principal público-alvo) que fosse apelativo e cativante e que estivesse colocado nas zonas que os alunos mais frequentam (cantina da escola, bar da escola, espaços exteriores). Neste âmbito, verificámos ainda um desfasamento entre o número de alunos inscritos (patente nas fichas de inscrição preenchidas e entregues pelos DT) e o número de alunos que participaram nos jogos. Aqui deveríamos ter recorrido também aos professores de EF de 3º ciclo, com quem tínhamos uma proximidade e um contacto maior, comparativamente aos DT, no sentido de estarmos mais por dentro deste processo de divulgação e inscrição dos alunos nos jogos.

Solicitámos a colaboração de professores de EF de 3º ciclo, numa reunião de grupo. Combinámos que enviaríamos por *e-mail* as funções que cada um teria na atividade. Uma das nossas intenções era libertar os dois professores estagiários de tarefas que implicassem estar “fechados” dentro de uma sala. Pretendíamos estar livres para percorrer todo o espaço da atividade e ajudar a resolver possíveis problemas que fossem surgindo. No entanto, muitos dos professores que iam colaborar connosco não compareceram na festa. Isto sucedeu porque o primeiro contacto que tivemos com os professores aconteceu muitos dias antes da data da festa, e o contacto que estabelecemos com os mesmos tendo em vista a confirmação da sua colaboração foi realizado muito em cima da data da sua realização, sendo que foi feito por correio eletrónico. Esta forma de comunicação não nos garante que os professores tivessem recebido a informação. Deveríamos ter procurado os professores, falado com os mesmos pessoalmente e entregue a informação necessária em mãos, confirmando se ainda tinham disponibilidade para colaborar.

A situação anterior levou a que nós, professores estagiários, tivéssemos de ficar, dentro de uma sala a dinamizar e controlar um jogo. Isto fez com que não pudéssemos percorrer todas as estações da atividade e ficar com uma ideia global do que se estava a passar no momento e a corrigir eventuais falhas. Uma delas foi o facto de haver alunos e alguns idosos reticentes em participar nos jogos, e a precisar de um incentivo para fazê-lo, que podia ter sido dado por nós, se estivéssemos libertos. Após refletirmos sobre a atividade e recolhermos a opinião dos professores que colaboraram connosco, percebemos que alguns dos elementos do grupo de idosos convidados, os que não participaram nos jogos, ficaram um tanto ou quanto à margem da festa, outra das situações que poderia ter sido resolvida por nós, se estivéssemos um contato próximo com eles durante os jogos e se os incentivássemos a participar nos mesmos ou a realizar outras tarefas, como uma passeio pelas barraquinhas de 9º, ver que tipo de produtos se vendiam e provar alguns deles.

Toda esta situação relatada no parágrafo anterior poderia ter sido minimizada se equacionássemos antecipadamente que os professores poderiam não vir colaborar e se tivéssemos falado com alguns dos nossos alunos para estarem preparados no dia da festa para intervir como dinamizadores dos jogos. Desta forma, ficaríamos libertos à mesma. No próprio dia, antes de começar os jogos, recorremos a esta solução, mas pecou por tardia, e não conseguimos encontrar o número de alunos suficientes.

Com a realização desta AICE, retirámos algumas ilações cruciais para um processo futuro:

- É importante estabelecerem-se parcerias e ligações, atempadamente e com a lógica de que ambas as partes vão usufruir com o envolvimento na atividade;
- O envolvimento com toda a comunidade educativa e a tentativa de ligá-la com o meio externo é um processo complexo composto por múltiplos fatores e variáveis. Deve ser feita uma seleção dessas variáveis e fatores para “jogarmos” com as mais importantes, numa perspetiva de custo-benefício e de acordo com o que pretendemos solicitar com a realização das nossas ações;
- Vai alguma distância entre aquilo que pretendemos solicitar ao público-alvo (neste caso, essencialmente, alunos) e aquilo que é realmente solicitado na prática. Aquando do planeamento tudo parece bem estruturado e com a capacidade de conduzir-nos no sentido de transformar os nossos alunos consoante aquilo que achamos ser mais benéfico para eles, tendo em conta o contexto. No entanto, na prática, apercebemo-nos que nem tudo é solicitado. Não é fácil aferir este processo. Aqui parece necessário estar muito por dentro do contexto, entender muito bem as características do meio, perceber antecipadamente quais as principais limitações que podemos encontrar e quais as principais potencialidades que podemos explorar, para ajustar da melhor forma o que pretendemos em relação ao que acontecerá na realidade;
- É importante, quando concebemos a atividade, levantar possíveis cenários, diferentes possibilidades daquela que idealizamos como a ideal, e criar alternativas que respondam ao surgimento das mesmas para não sermos apanhados desprevenidos no momento da realização.

VII. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógica promoveram a pesquisa sobre o conhecimento. Desta forma, as referidas atividades permitiram uma aquisição de um conjunto de conhecimentos que potenciam as nossas capacidades pedagógicas, e que foram partilhados, entre os professores estagiários, e neste caso em concreto, entre os professores estagiários e os professores de EF, por meio de um espaço de debate.

No âmbito do EP, as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica dividiram-se em dois momentos: um momento destinado ao grupo de EF da escola em que cada núcleo estava inserido, aos restantes núcleos de outras escolas, com uma expressão individual relativamente a cada estagiário; e outro momento de carácter mais abrangente, destinado aos professores de EF das mais diversas escolas, e com uma expressão coletiva (desenvolvida por todos os NE em conjunto).

No que diz respeito ao tema abordado nas ações individuais realizadas pelo NE da UMA na HBG, ele teve uma base comum, que depois se ramificou em duas vias. O tema principal era “Heterogeneidade em EF: um problema ou um meio?”, sendo que dentro desse tema um estagiário abordou a gestão de variáveis do ensino da EF em Desportos Coletivos como forma de tornar a Heterogeneidade um meio para a formação dos alunos, e outro estagiário abordou o mesmo tema, só que no âmbito dos Desportos Individuais e dos Desportos de Combate.

Quanto à ação coletiva, o tema abordado relacionou-se com a temática “A avaliação em EF”, sendo que o módulo do presente núcleo tinha como tema “(Re)Olhar a Avaliação em EF”. De ressaltar que o conjunto das sete ações coletivas suscitou um conjunto de reflexões relativamente à avaliação, importantes para operacionalizarmos melhor, no âmbito da nossa prática letiva, um conjunto de questões inerentes ao processo de avaliação sumativa e formativa que tivemos de realizar no presente ano letivo.

7.1 Atividade Científico-Pedagógica Individual

Os nossos alunos deverão ser a figura central de todos os processos que desenvolvemos. A função primordial de um professor deverá ser a adequação do

processo educativo a cada aluno, beneficiando cada um, em função das suas características próprias. A troca e partilha de conhecimento entre os professores da escola podem melhorar as competências pedagógicas de cada um, no sentido de se beneficiar cada vez mais a aprendizagem do aluno. Neste âmbito, surge a ACPI inserida no EP, que teve como principal propósito a criação de uma dinâmica dentro do grupo de EF da escola em que estávamos inseridos, de modo a potenciar o diálogo entre os diversos intervenientes do mesmo, e permitir essa partilha de conhecimentos. Como referido anteriormente, o tema da ACPI foi “Heterogeneidade em EF: um problema ou um meio?”, através do qual se abordou, mais concretamente, a gestão de variáveis do ensino da EF em desportos coletivos como forma de tornar a heterogeneidade um meio para a formação dos alunos.

A ação foi dinamizada entre as 09h45m e as 11h45m do dia 28 de janeiro. O público-alvo da ação foram os professores de EF da escola, os colegas estagiários, e os respetivos orientadores. Decorreu na sala 4 do edifício polivalente da escola. Posteriormente, foi elaborado um artigo científico de âmbito pedagógico e um poster apresentado do Seminário de Desporto e Ciência 2012, como base na ação realizada.

A ação foi divulgada através de quatro meios: a) contacto direto com as pessoas; b) reunião de grupo de 2º e 3º ciclos; c) correio eletrónico; d) cartaz de divulgação.

O desenvolvimento do tema foi trabalhado com o colega de estágio Luís Pestana, sendo que cada um desenvolveu de forma individual o subtema que lhe competia.

7.1.1 Objetivos

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

7.1.2 Estrutura da atividade

Os quadros 9 e 10 mostram, respetivamente, a planificação geral e programa operacional da ACPI.

Quadro 9 - Planificação geral da Ação Científico-Pedagógica Individual.

Atividade	Competências Específicas	Intervenientes/Preletores	Destinatários	Recursos Materiais	Local	Calendário
Ações Científico-Pedagógicas Individuais A heterogeneidade em EF: um problema ou um meio?	<ul style="list-style-type: none">• Perceber quais as principais variáveis em jogo nas modalidades abordadas e compreender as formas de manipula-las de forma a adaptar os exercícios que criamos aos diversos alunos;• Equacionar diferentes formas de organizar/planear as aulas tendo em conta a conciliação de alunos menos e mais proficientes na mesma aula.	Prof. Estagiário Pedro Andrade Prof. Estagiário Luís Pestana	Professores do Grupo de EF HBG Núcleos de Estágio de EF e respetivos orientadores	Equipamento de audiovisuais	Sala 4 do edifício polivalente	28 de janeiro

7.1.3 Heterogeneidade: um problema resultante da prática letiva

A EF deve contribuir para a transformação dos alunos tendo em vista a formação de um Homem com capacidade para operar em contextos imprevisíveis e instáveis (Lopes, 2007). As aulas de EF devem ser rentabilizadas ao máximo através da criação de propostas flexíveis e variadas de ensino para que cada aluno tenha a possibilidade de usufruir do processo de aprendizagem.

Neste sentido, tentando seguir esta conceção na nossa intervenção pedagógica durante a prática letiva, deparámo-nos com um problema: a heterogeneidade provocada pelos variados níveis de aprendizagem de cada aluno tornava a aula num lugar em que a existência da diferença e o seu reconhecimento nos colocava perante o desafio de organizar o trabalho incorporando a heterogeneidade.

O objetivo primordial da ACPI baseou-se então em refletir sobre a heterogeneidade em EF e dar exemplos de possíveis intervenções no âmbito dos desportos coletivos de forma a utilizar a heterogeneidade como um meio que potenciase o processo ensino aprendizagem, através do qual os alunos mais e menos proficientes evoluíssem em conjunto, através da manipulação de alguns fatores de cada situação de aprendizagem.

Julgamos que, ao atuar dessa forma, a heterogeneidade potenciará uma relação entre alunos proficientes e não proficientes, onde eles vão interagir como parceiros um do outro (companheiros de formação), ou como adversários (competição formativa), onde cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites.

7.1.4 O Modelo de Referência – estratégia de intervenção

O modelo taxonómico defendido por Almada *et al.* (2008) define estratégias de intervenção, onde, consoante o aluno em causa, a mesma situação pode ser gerida em diferentes modelos (por exemplo, uma situação de livre direto em futebol poderá ser gerida como uma situação de Desportos Coletivos onde o aluno que procede à marcação deve ter em conta o movimento dos adversários e colegas de equipa para colocar a bola numa determinada zona, se for essa a sua intenção, ou pode ser gerida como uma situação de Desportos Individuais, na qual o aluno que procede à marcação do livre deve apenas concentrar-se na sua tarefa e colocar a bola numa determinada zona da baliza, fora do alcance do guarda-redes).

As características dos Desportos Coletivos baseiam-se essencialmente na divisão do trabalho pelos diferentes membros de um grupo, o que inclui o desempenho de funções específicas e o conseqüente domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupos) (Almada *et al.*, 2008).

O modelo de referência utilizado nos Desportos Coletivos é o $t \geq t'$, em que o t é o tempo da ação ofensiva (por exemplo, tempo que a bola demora desde que deixa de ter contacto com o passador e chega ao destino), e o t' o tempo da ação defensiva (por exemplo, tempo que o adversário leva a interceptar a bola). Analisando esta relação entre os “tempos”, podemos desdobra-los em algumas variáveis (como o espaço, a velocidade, a força, ou a energia cinética), o que nos permite perceber o que está em “jogo”, tornando a nossa intervenção mais ajustada.

Jogando com alguns dos fatores que constituem as nossas situações de aprendizagem, como a imposição de constrangimentos em termos dos objetivos do exercício, da dimensão do espaço de jogo, do número de alunos em jogo, das ações tático-técnicas, etc., podemos “manipular” as principais variáveis em jogo, como a Velocidade (da bola, do parceiro e da deslocação do adversário) ou o Espaço (de jogo, e o e percorrido pelo adversário ou pelo parceiro, e ainda pela bola) de forma a rentabilizar o processo pedagógico. Julgamos que desta forma é possível adequar as situações de aprendizagem a grupos de alunos “homogéneos” e “heterogéneos”.

Através da adaptação desses fatores (consoante as características de cada um dos alunos) as situações de aprendizagem serão adequadas à heterogeneidade que caracteriza a turma. Desta forma, o professor fica com várias hipóteses de organizar a sua aula, como por exemplo, por estações com grupos homogéneos, por estações com grupos heterogéneos, uma só estação com todos os alunos, etc... Julgamos que hipóteses que juntem alunos mais e menos proficientes são proveitosas para a turma, numa lógica em que os alunos evoluem em conjunto.

Com base nesta conceção, na nossa ACPI, apresentámos exemplos de possíveis configurações em termos da imposição de constrangimentos nas situações de aprendizagem (quadro onze), de forma a “jogarmos” com as variáveis Velocidade e Espaço.

Quadro 10 - Exemplos de "manipulação" do fator "imposição de constrangimentos" em situações de aprendizagem de forma a condicionar as variáveis Velocidade e Espaço.

Imposição de Constrangimentos	Velocidade	Espaço
Objetivos do exercício	Limitar um tempo para realizar as ações	Pontuar a colocação do objeto de jogo em determinadas partes do campo
Dimensão do espaço de jogo	Por exemplo, aumentando/diminuindo o espaço de jogo (com o mesmo número de alunos) podemos aumentar/diminuir a velocidade das ações do jogo	Por exemplo, aumentando/diminuindo o espaço de jogo podemos aumentar/diminuir o espaço percorrido pela bola/alunos.
Número de alunos em jogo	Relacionando sempre com a dimensão do espaço; Por exemplo, superioridade de quem ataca/defende ou inclusão de "Jóquer".	
Ações tático-técnicas	Não pode driblar.	Não pode passar ao mesmo, e os passes longos ganham X pontos.
Impondo estes constrangimentos podemos estar a "jogar" com a variável velocidade e espaço, no sentido de aumentar/diminuir a complexidade do jogo. Por exemplo, em alguns casos podemos solicitar leituras da situação de jogo, recolha de indicadores pertinentes, e tomadas de decisão, num contexto mais/menos complexo, exigindo maior/menor celeridade nas mesmas, consoante as características dos nossos alunos.		

Apresentámos também exemplos práticos de situações de aprendizagem em desportos coletivos no sentido de gerir a heterogeneidade em termos de aprendizagem (diferente níveis) dos nossos alunos para que os mais proficientes pudessem evoluir com os menos proficientes, e vice-versa, numa lógica de "companheiros de formação" (em oposição ou cooperação), seguindo a lógica proposta nos exemplos do quadro anterior. Apresentamos, a título de exemplo, o quadro 12.

Quadro 11 - Jogo dos 10 passes em Futebol para grupos heterogéneos

Descrição	Comportamentos solicitados	Objetivos gerais		Adaptação das variáveis Espaço e Velocidade impondo constrangimentos em termos			
				Objetivos específicos	Dimensões do espaço	Número de alunos em jogo	Ações tático-técnicas
Efetuar dez passes consecutivos (2 pontos) ou marcar golo numa das 4 mini-balizas (1 ponto)	Jogar com os tempos dos intervenientes no jogo	Leitura da situação; Recolha de indicadores; Tomada de decisão	Alunos proficientes	Realizar/evitar uma sequência de 10 passes ou marcar/evitar golo.	20 x 20m	3 x 3 + Jóquer (aluno proficiente)	2 toques na bola
			Alunos menos proficientes				Não vale desarmar o adversário nos primeiros 4/5 segundos, apenas podem recuperar a bola por interceção de passe
<p>Possíveis ganhos dos alunos:</p> <p>Alunos menos proficiente: terão o aluno mais proficiente a criar boas linhas de passe para receber a bola, o que em princípio facilita-lhes a tomada de decisão; como não pode desarmar o colega, devem fazer uma leitura correta da jogada para interceptar um passe adversário; como não podem ser desarmados, à partida, têm o tempo necessário para pensar e tomar a decisão mais correta.</p> <p>Alunos mais proficiente: tem de ser muito ativo, dar constantemente boas soluções de passe, o que em princípio obriga-lhe a fazer constantes leituras do jogo; deve passar com precisão, para facilitar o domínio aos colegas menos proficientes, o que À partida, melhora a ação técnica “passe”; deve tomar as suas decisões dando no máximo dois toques, o que obriga a decidir mais rapidamente, o que poderá melhorar a sua capacidade de tomada de decisão.</p>							

7.1.5 Apreciações gerais

As aulas de EF devem ser um meio para levar os alunos a atuarem nos seus limites, promovendo um conjunto de adaptações e catalisando transformações no sentido de torná-los melhores alunos e melhores Homens.

A Heterogeneidade presente nas turmas em termos de diferenças de níveis de aprendizagem não deve ser um problema ao desígnio atrás referido, mas sim um meio, numa lógica através da qual os alunos mais proficientes evoluem com os alunos menos proficientes e vice-versa, seja em cooperação ou em oposição.

Para tal, é necessário criar propostas que nos conduzam nesse sentido. Tal intenção pode tornar-se real se ajustarmos alguns componentes que constituem cada situação de aprendizagem, manipulando, conseqüentemente, as principais variáveis da modalidade em causa, tornando a complexidade coerente com o nível de cada aluno e

potenciadora da relação ganhadora entre os mesmos, independentemente das suas características.

Chegámos à conclusão que esse processo não poderá servir apenas os alunos com menos capacidades, utilizando os alunos mais capazes como “muletas” de evolução, mas que deverá servir para que os dois tipos de aluno evoluam.

Delineámos possíveis estratégias de intervenção (neste caso concreto, no âmbito dos desportos coletivos) para atuar perante essa problemática. Em suma, o objetivo primordial explicar que se conhecêssemos bem o fenómeno (modalidade a lecionar), se identificássemos as principais variáveis em jogo, e ainda se ajustássemos alguns dos fatores que constituíam as nossas situações de aprendizagem com base nesse conhecimento, seria possível construir aulas com situações que levariam os diferentes tipos de alunos a evoluir mutuamente.

Relativamente à elaboração do trabalho, houve uma tendência para nos desviarmos do tema central (a heterogeneidade em EF) e centrarmo-nos um pouco mais no “jogar” com algumas variáveis e ajustar alguns fatores do exercício. Este facto fez com que em uma ou outra parte do trabalho o foco tivesse desviado da mensagem que pretendíamos verdadeiramente passar, algo notório na apresentação que efetuámos na escola. No momento da comunicação aos professores, ficámos com a sensação que eles tinham considerado como parte mais interessante o “jogar com variáveis” para prescrever situações de aprendizagem, e não tanto o utilizar alunos com diferentes capacidades para levarem-se uns aos outros aos seus limites. Certamente teve que ver com a forma como conduzimos a nossa ação. Identificámos este problema logo após a comunicação, corrigindo-o para a elaboração do artigo científico e respetivo *poster*.

Decidimos filmar as situações que planeámos, para apresentá-las e discuti-las em vídeo no dia da apresentação. Numa fase inicial filmámos com toda a turma, onde organizávamos o nosso trabalho por estações. No entanto, devido a alguma inexperiência nossa, e a alguns comportamentos dos alunos, não conseguimos controlar as situações da forma que pretendíamos. Decidimos voltar a filmá-las, mas apenas com parte da turma, num dia em que a outra parte estaria no laboratório a realizar avaliações de aptidão física com a professora orientadora e com o colega estagiário. Assim, com um grupo reduzido de alunos, e apenas com as situações que pretendíamos apresentar, o controlo foi muito mais fácil, e o resultado final muito mais perto do pretendido. De

realçar ainda que na parte prática notamos que algumas das alterações aos fatores de cada situação de aprendizagem que fizemos do ponto de vista teórico, não surtiram o efeito pretendido, o que nos levou a alterá-las na hora.

Quanto à divulgação da ação, elaborámos um cartaz que afixámos na escola, em lugares “estratégicos” onde os professores de EF mais passavam. Enviámos esse mesmo cartaz por *e-mail* para todos os professores de EF da escola, e ainda para os nossos colegas estagiários e respetivos orientadores. De realçar que a data e a hora para a realização da ação foram escolhidas, propositadamente, no dia e na hora em que menos professores de EF lecionavam, com o objetivo de ter o maior número de professores presentes. Por acharmos que apenas afixar o *poster* e enviá-lo por mail não seria suficiente (pois já tínhamos a má experiência proveniente da AICE), optámos por fazer um breve convite na reunião de grupo de professores de EF de 3º ciclo e na reunião para os de 2º ciclo, onde apresentámos o resumo do trabalho, o local, a data e a hora. Os resultados práticos da nossa divulgação foram o ponto mais baixo de toda a ação-científico pedagógica individual, uma vez que apenas cinco professores (em aproximadamente vinte) compareceram à ação.

Este dado exige reflexão, podendo ser consequente de diversas causas. Da nossa parte, julgamos que pensamos mal quando escolhemos a hora e o dia da ação. Escolhemos um momento em que menos professores lecionavam, o que quer dizer que nesse dia e nessa hora não tinham o hábito de estar na escola. Talvez deveríamos ter optado por um momento em que é mais habitual para os professores estar na escola sem estar a lecionar (antes ou depois de um turno onde muitos professores estariam a dar aula).

Julgámos que outra das causas foi o pouco contacto pessoal com os professores. O falar cara a cara, tentando comprometê-los a estar presentes. Desafiando-os a saber mais sobre o tema. Neste âmbito, podíamos ter delineado como estratégia esperar pelos professores no local onde dariam a sua aula e falar com eles 2/3 minutos antes, por exemplo.

Outra das estratégias que podíamos ter delineado para “trazer” mais professores a nossa ação era criar um espaço na mesma onde um ou outro professor interessado tivesse um momento de intervenção (por exemplo, uma mesa redonda) e apresenta-se uma breve comunicação na qual refletia sobre o tema. Isto iria compromete-los mais, e

os professores que iriam intervir certamente ajudariam no processo de divulgação e na “captação” do máximo número de professores possíveis para estar presente. Numa ocasião futura, deverá ser estratégia dar oportunidade aos professores de colaborarem e participarem, seja através de algumas opiniões a ser discutidas na apresentação, seja através do exemplo de algumas situações de aprendizagem por eles prescritas, enfim, envolve-los mais para que sintam que também contribuíram para a produção de conhecimento.

No que respeita aos nossos colegas estagiários de outros núcleos, deveríamos também tê-los convidado pessoalmente, e explicado por nossas palavras o que é que poderiam ganhar em estar presentes.

Em suma, esta ação científico-pedagógica individual proporcionou-nos dois ensinamentos importantes para o futuro: 1 – A organização e preparação de uma determinada ação, coloquio, seminário, etc., devem contemplar estratégias que visem envolver os participantes, dando-lhes algum espaço de intervenção, criando alguns momentos em que se expõem as suas opiniões e conceções, pois assim sentem-se parte importante e a motivação para estar presente, ouvir e aprender será muito maior; 2 – Quando elaboramos um trabalho desde calibre, não podemos aprofundar demasiado temáticas inerentes ao mesmo, e descurar o foco central, para não cairmos no risco de não passar ao certo a mensagem mais importante.

7.2 Atividade Científico-Pedagógica Coletiva

A ACPC, “(Re) Olhar a avaliação em EF: A EF em questão” foi dinamizada entre as 10h:30m e as 12h:30m no dia 6 de abril. O público-alvo da ação foram todos os professores de EF da Região Autónoma da Madeira e os colegas estagiários. A atividade decorreu na sala de Senado da UMA, e a nossa comunicação representou a primeira de sete que constituíram as ACPC 2013. Na comunicação equacionámos as implicações da evolução do conceito de EF ao longo dos últimos 70 anos em Portugal, e analisámos comparativamente a situação em termos políticos e de avaliação da EF em Portugal e noutros países. De seguida, a Mestre Joana Simões encerrou este primeiro módulo com uma preleção, que complementava a nossa, intitulada de “Avaliar em EF: a necessidade de um quadro concetual”, na qual apresentou propostas sobre o cerne da avaliação em EF.

Para divulgar a ação, recorreremos a 4 meios: a) reunião de grupo com os professores da nossa escola; b) correio eletrónico; c) criação de um sítio eletrónico e um *facebook* com informações sobre as ações; d) cartaz de divulgação.

7.2.1 Objetivos

Gerais:

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

Específicos:

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

7.2.2 Estrutura da atividade

Os quadros treze e catorze apresentam, respetivamente, a planificação geral e programa operacional da ACPC.

Quadro 12 - Planificação geral da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Atividade	Competências Específicas	Intervenientes/Preletores	Destinatários	Recursos Materiais	Local	Calendário
Ação Científico-Pedagógica Coletiva (Re) Olhar a avaliação em EF: A EF em questão	-Contextualizar a Avaliação em EF; -Equacionar as implicações da evolução do conceito de EF; -Analisar comparativamente a avaliação da E.F. em Portugal e noutros países; -Apresentar propostas sobre o cerne da avaliação em E.F	Mestre Joana Simões Prof. Estagiário Pedro Andrade Prof. Estagiário Luís Pestana	Professores de EF RAM Núcleos de Estágio de EF Alunos do curso de EF e Desporto	Equipamento de audiovisuais	Sala do senado da Universidade da Madeira	06 de abril

Quadro 13 - Programa operacional da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.

(Re) Olhar a avaliação em EF: A EF em questão						
Ação Científico-Pedagógica Coletiva						
06-05-2013 - Sábado 10:30-12:30						
Sala de senado da Universidade da Madeira						
Programa						
Horário	T (m)	Descrição	Dinâmica	Local	Público estimado	Preletor/ intervenientes
08:30	30	Receção	Assinar a folha de presenças	Secretariado	122	
09:00	30	Cerimónia de abertura	Comunicação inicial do Presidente do Mestrado em Ensino;	Entrada para a sala do Senado	122	Prof. Doutor Hélder Lopes
09:30	45	Conferência de Abertura	Comunicação “A importância da criatividade na formação”	Entrada para a sala do Senado	122	Prof. Doutor Nuno Nunes (UMa M-ITI)
10:15	15	Debate	Questões e comentários apresentados pelo público	Entrada para a sala do Senado	122	Prof. Doutor Nuno Nunes
10:30	40	Comunicação nº 2 e 3: “A EF em questão”	Preleção	Entrada para a sala do Senado	122	Professores Estagiários Pedro Andrade e Luís Pestana Moderador Prof. Doutor Ricardo Alves
11:10	20	INTERVALO				
11:30	40	Comunicação nº 4: “Avaliar em EF: a necessidade de um quadro concetual” - Mestre Joana Simões (UMa - CIDESD)	Preleção	Entrada para a sala do Senado	122	Mestre Joana Simões Moderador Prof. Doutor Ricardo Alves
12:10	20	Debate	Questões e comentários apresentados pelo público	Entrada para a sala do Senado	122	Professores Estagiários Pedro Andrade e Luís Pestana Mestre Joana Simões Moderador Prof. Doutor Ricardo Alves
12:30		Encerramento	Assinar a folha de presenças	Entrada para a sala do Senado	122	
Total	240					

7.2.3 “ (Re) Olhar a avaliação em Educação Física: A Educação Física em questão”

Sendo a nossa comunicação correspondente ao primeiro módulo de um conjunto de sete intervenções que compunham um combinado de sete ACPC, cujo tema central era a Avaliação em EF, pretendíamos (re) olhar a temática numa perspetiva de introduzir e contextualizar os temas e as intervenções de colegas nossos que se seguiriam noutros momentos.

Deste modo, começámos por analisar a evolução da EF ao longo dos últimos 70 anos, o seu momento atual, marcado por uma forte ameaça ao seu valor, algo que se espelha num conjunto de medidas políticas tomadas pelo Ministério da Educação e Ciência, sobre as quais debruçámos também a nossa reflexão.

Num momento final da intervenção, apresentámos uma análise a um estudo de grande escala de 2013, realizado à maioria dos países da União Europeia, na qual tentámos descortinar as semelhanças e diferenças entre a “nossa” EF e a EF de outros países da Europa, no que respeita à importância da EF escolar, às estratégias nacionais para promover o seu desenvolvimento e o da AF, à obrigatoriedade da disciplina durante o período de escolaridade, ao mínimo de horas recomendadas para a EF, e ao tempo total de ensino atribuído à mesma.

7.2.4 A desvalorização “recente” da Educação Física

Ao longo da apresentação, tentámos retratar a desvalorização que a EF vem sofrendo recentemente, assim como as possíveis causas. Apesar de toda a evolução registada, a EF, adorada por muitos, continua a ser renegada e menos valorizada comparativamente com todas as outras disciplinas, sendo que passa por um período onde o seu valor vem sendo fortemente desconsiderado e o estatuto que acabou por atingir ao longo de 70 anos encontra-se agora ameaçado (Gonçalves, 2010).

A nossa intervenção surgiu no sentido de analisarmos de que forma a EF vem sendo ameaçada, assinalando um conjunto de medidas políticas que contribuíram para tal, e percebendo ainda de que forma a nossa atuação enquanto professores poderá ter contribuído para a situação vigente, nomeadamente a forma como se avalia.

Neste sentido, analisámos e apresentámos algumas medidas políticas, tomadas com o objetivo de reduzir a despesa do estado em áreas sociais, nomeadamente na Educação. Constatámos que, como consequência desse facto, o Ministério da Educação e Ciência apresentou um outro conjunto de medidas que visam alterar a dinâmica da disciplina EF, patenteadas em alguns documentos da sua autoria (Matrizes Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, 2012/13, Projeto de diploma no ano letivo 2012/13, Revisão da Estrutura Curricular, 2012) disponibilizados no sítio eletrónico da Direção Geral de Educação, analisados e debatidos na nossa apresentação.

Neste âmbito, destacámos algumas das medidas sobre as quais nos debruçámos, como a redução da carga horária da EF, através da implementação de algumas medidas como a inserção da EF na área “Expressões e Tecnologias” no 3º ciclo, a indefinição de um tempo mínimo por semana que a área curricular de EF deve ter em cada escola, uma redução de trinta minutos na carga horária da disciplina de EF no ensino secundário, a nota de EF no final do ensino secundário deixar de contar para a média de acesso ao ensino superior, e a atribuição de 3 tempos semanais por grupo-equipa em vez de 4 tempos semanais, no caso do DE.

No sentido de aferir o possível impacto destas medidas, analisámos e apresentámos um conjunto de reações de algumas entidades, tais como a Sociedade Portuguesa de EF e o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de EF, que dirigiram uma carta às escolas e grupos de EF, manifestando a necessidade de haver uma manifestação contra as medidas tomadas. De entre as reações, destacámos na nossa apresentação a preocupação perante a ameaça da EF perder o estatuto de área da formação geral, a par de outras disciplinas, a inquietação por estas medidas poderem promover atitudes de pouco investimento na disciplina por parte dos alunos, poderem conduzir a desigualdades das condições físicas e materiais dos diferentes estabelecimentos de ensino, comprometendo a educação dos alunos e o desenvolvimento da disciplina, limitarem a perspetiva de aumento e garantia de oportunidade de prática desportiva na população jovem, e ainda por permitirem um “desprezo” da carga horária da área curricular EF.

Tentámos através da nossa comunicação apelar à reflexão sobre a causa das medidas, e mais do que apontar o dedo a “outros”, tentámos identificar de que forma algumas das nossas ações enquanto professores podem contribuir para a desvalorização da nossa disciplina.

7.2.5 A Educação Física na Europa

No âmbito da reflexão anterior, tentámos ainda analisar como é que a EF está organizada noutros sistemas educativos europeus, nomeadamente no que diz respeito às estratégias utilizadas, à forma como se organizam os currículos, que tempo é dedicado à EF e de que forma realizam a sua avaliação, numa tentativa de comparar a EF do resto da Europa, à EF portuguesa. Apresentamos uma síntese resultante da nossa análise, cuja fonte foi, predominantemente, um estudo publicado recentemente pelas entidades European Commission/EACEA/Eurydice, em 2013, onde apresentam um estudo/relatório intitulado de *Physical Education and Sport at School in Europe* no qual expõem um conjunto de dados relativos à importância que é dada à EF e AF pelos diferentes países.

- Todos os países europeus dizem reconhecer a importância da EF na escola, contudo, o mínimo de horas que recomendam para a EF é inferior a 10% do tempo total de ensino, representando, por exemplo, metade do tempo dedicado à matemática;
- Cerca de metade dos países da UE possuem estratégias nacionais para promover o desenvolvimento da EF e AF, enquanto dois terços dos sistemas de ensino têm iniciativas em larga escala dedicadas a eles;
- Existem grandes discrepâncias no que respeita ao mínimo de horas recomendadas para a EF, variando entre "Não definido" (Inglaterra, Itália, Bélgica, Holanda) e 108 horas (França).
- Todos os países europeus avaliam os progressos e conquistas dos seus alunos recorrendo a avaliação formativa e sumativa, no entanto alguns não os classificam nos primeiros anos de escolaridade;
- Alguns países desenvolveram uma escala específica para avaliar os alunos na disciplina de EF, casos de Malta, Roménia, Eslovénia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) e Islândia;
- Cerca de um terço dos países planeia realizar reformas relevantes na EF.

7.2.6 Apreciações gerais

A disciplina de EF poderá ser utilizada como um instrumento, no sentido de provocar transformações (difíceis de operacionalizar noutras disciplinas do currículo) nos nossos alunos, tendo em conta o tipo de Homem que pretendemos formar.

Em Portugal a EF afirmou-se, ganhando importância e valor, ao longo de um percurso com a duração de sensivelmente 70 anos. Muitas lutas foram travadas até à disciplina adquirir um determinado estatuto que agora corre o risco de “perder”.

Um conjunto de medidas políticas, a serem postas em prática brevemente, representam um “retrocesso” no processo de evolução da EF, colocando em causa a sua importância e valor.

Resultante das análises que realizámos, e das conclusões que as mesmas suscitaram, surgiu um conjunto de questões, que merecem ser refletidas por cada um: Como chegamos a este ponto? Que responsabilidade temos nesta “perda” de importância? Será que desenvolvemos uma *praxis* que permita a consecução dos objetivos? Será que temos avaliado a consecução dos objetivos para a EF, ou temos avaliado objetivos colaterais? O que é importante avaliar em EF? Como devemos fazê-lo?

Consideramos que os objetivos definidos foram alcançados na sua maioria, isto porque após a ação recolhemos alguns *feedbacks* de professores que estiveram presentes e que nos indicaram que se sentiram desafiados a refletir sobre um conjunto de questões que nunca tinham pensado, e que até tinham pertinência no âmbito do seu trabalho diário, e pelas ilações que tiramos da reflexão que realizamos juntamente com os nossos orientadores.

Relativamente ao planeamento da ACPC, para uma melhor compreensão da situação, no que concerne ao conceito de EF, à evolução da disciplina em Portugal, ao seu estado atual, e à forma como esta organizada em outros sistemas educativos europeus, começámos por proceder a pesquisas bibliográficas, através de livros e documentos eletrónicos, com o objetivo de reunir um conjunto de informação que nos serviria de base teórica para desenvolver a temática a que nos propusemos. Neste capítulo, a quantidade e qualidade da informação que recolhemos foi satisfatória, no

entanto, podíamos tê-la filtrado melhor, o que nos ajudaria a sintetizar a nossa comunicação.

Houve alterações na data da ação, que inicialmente estava agendada para o dia 16 de Fevereiro de 2013. Acabou por realizar-se apenas no dia 6 de Abril, decisão tomada pelo grupo de estagiários, após ponderar uma série de questões, e de sentir necessidade de ter mais tempo para: a) cada núcleo desenvolver melhor o seu trabalho; b) realizar a divulgação da ação; c) permitir que a mesma pudesse ser creditada antes de se proceder à divulgação. A par desta decisão, foi também necessário averiguar qual o espaço que melhor serviria a realização da ação. O local foi escolhido tendo em conta: os seus atributos (espaço amplo, com equipamento audiovisual adequado, e propício à ocorrência de espaços de debate e reflexão); as questões monetárias (espaço que não fosse preciso pagar); as questões relacionadas com a facilidade de estacionamento. Desta forma, escolheu-se a sala do Senado da UMa devido às ótimas condições para a projeção de vídeo e som, pela sua capacidade de receber um grande número de pessoas, o facto de ser gratuito e de estar sediado num local com facilidade de estacionamento.

No que concerne à divulgação, esta foi efetuada por todos os NE de EF, com apoio da Direção Regional da Educação. Deste modo, foi elaborado um cartaz onde constavam as datas e respetivos horários de todas as ACPC, que foi encaminhado até ao público-alvo através das redes sociais. Foi também criado um sítio eletrónico e um *e-mail* para manter os participantes informados sobre as ações a realizar e para que estes pudessem esclarecer as dúvidas, sempre que necessário. Embora o número de participantes presentes na nossa ação fosse relativamente inferior ao número de inscritos, consideramos que o processo de divulgação foi, no geral, positivo. No entanto, esse mesmo processo ocorreu com pouca antecedência relativamente à da primeira ação (sensivelmente quinze dias antes) o que poderá não ter permitido obter uma maior assistência. Prevendo esta situação, decidimos aumentar o prazo limite de inscrições até ao dia anterior a realização da ação, o que poderá ter minimizado o efeito negativo desse nosso atraso.

Sentimo-nos satisfeitos com as nossas apresentações, visto corresponderem aos objetivos inicialmente definidos, e apresentarem uma sequência lógica e de complemento, não só entre elas, mas também entre a da preletora convidada, e entre as intervenções dos colegas que se seguiram.

A informação apresentada era pertinente, mas em demasia. Isto fez com que não tivéssemos oportunidade de enfatizar um conjunto de questões importantes, e criar relações entre as mesmas. Este facto fez com que não conseguíssemos enfatizar melhor algumas mensagens importantes da nossa ação. Numa oportunidade futura, devemos ser mais sintéticos, ter menos conteúdos na apresentação, e remeter uma série de aspetos para posterior pesquisa de quem assiste (se tiverem essa curiosidade) indicando apenas as fontes, e fazendo pequenas e breves chamadas de atenção. Isto permitirá “ganhar” tempo para que possamos enfatizar conteúdo mais importante e criar relações entre os mesmos, o que ajudará a passar de forma clara as principais mensagens da comunicação. Numa análise mais específica, julgamos também que podíamos ter dedicado mais tempo à pesquisa de informação sobre como se processa a avaliação em EF noutros países, uma vez que a informação apresentada nesse campo ficou um pouco aquém das expectativas. Antes de elaborar a apresentação devíamos ter-nos interrogado: “que mensagens são importantes passar?”. A partir dessa premissa talvez fosse mais fácil delinear a nossa intervenção, e corrigir os problemas anteriormente enunciados.

Após uma análise cuidada, concluímos que as mensagens cruciais, que deviam ter sido mais enfatizadas, eram: 1 - A EF tem um valor e importância mundialmente reconhecida; 2 - Esse valor, importância, e estatuto que hoje possui é fruto de um conjunto de evoluções que ocorreram fruto de 70 anos de constante “luta”; 3 - Hoje toda essa evolução é de certa forma ameaçada por um conjunto de medidas políticas que levam a uma desvalorização da disciplina, situação que merece uma reflexão de todos nós no sentido de identificar de que forma pudemos (enquanto professores) ter contribuído para tal; 4 – Afinal noutros países europeus a forma de avaliar e o tempo disponibilizado para a disciplina não varia muito em relação ao que é feito em Portugal, as principais diferenças estão na implementação de estratégias de AF e na importância (cultural) que atribuem à EF.

Relativamente à gestão do tempo da ação, de um modo geral, o programa estabelecido foi cumprido. O tempo das diversas partes que compuseram a ação (preleções, intervalo, debate) foi um dos aspetos que o grupo de estagiários teve mais em atenção no planeamento. Neste âmbito, houve uma “discussão” quanto à possibilidade de oferecer *coffe break* aos participantes, iniciativa que não se verificou devido à opinião da maioria do grupo.

No debate final, não houve uma participação ativa por parte dos participantes. O debate foi reduzido, visto que apenas um professor colocou questões. Este indicador poderá ser analisado de diversas formas, e poderá indicar que os participantes ouviram muita coisa, mas filtraram pouco, por causa de todos os fatores explanados em parágrafos anteriores.

Consideramos que a ação poderá ter sido enriquecedora porque envolveu preleções de um tema pertinente e que se encontra pouco aprofundado, pela complexidade que lhe está inerente. Julgamos ter “aberto” caminho e deixado algumas “pontas” que podem servir de catapulta para abordagens futuras sobre a temática “Avaliação em EF”.

Os comentários e opiniões feitos pelo público-alvo no próprio dia da ação foram muito positivos no que se refere à postura, segurança e capacidade de comunicar dos professores estagiários.

Esta ação constituiu um meio privilegiado para a aquisição de competências sobretudo ao nível da comunicação, partilha e debate de conhecimentos com um grande público. No futuro, teremos uma melhor preparação na comunicação para uma plateia sempre que nos for solicitado ou caso seja do nosso interesse organizar uma ação deste género, nomeadamente do que diz respeito à seleção da informação, e á aposta na transmissão das mensagens essenciais.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar o presente relatório, e após efetuar uma leitura ao mesmo, ficámos com a percepção de que não tivemos a capacidade suficiente para expressar, através de palavras, algumas das apreciações idealizadas sobre cada um dos processos, algumas das associações que estabelecemos entre os mesmos, e, principalmente, um conjunto de sensações e emoções inerentes a todo o nosso envolvimento. Tentámos sintetizar um trabalho de 9 meses, selecionando um conjunto de situações inerentes à prática letiva e às ações desenvolvidas, no entanto, todos os momentos vividos que não foram traduzidos neste relatório, contribuiram, cada qual à sua medida, para a nossa formação enquanto seres de uma sociedade e futuros professores.

Sentimos que o estágio pedagógico nos clarificou quanto aos papéis que o professor de EF deve desempenhar na condução do processo de ensino-aprendizagem. As atividades que o estágio compreendeu deram-nos a oportunidade de desenvolver um conjunto de competências fundamentais para a nossa atuação futura enquanto professores.

De uma forma mais direta, os processos de planeamento, realização e controlo das atividades inerentes à prática letiva e às ações desenvolvidas, ajudaram a evoluir a nossa intervenção pedagógica, através da qual pudemos ainda colocar em prática algumas das “ferramentas” que adquirimos durante a formação académica precedente, algo determinante para adequar melhor a nossa intervenção. A necessidade de refletir sobre todos os passos inerentes ao processo possibilitou-nos uma maior capacidade de perceber alguns fenómenos, e de resolver problemas.

Mas não foi apenas através do planeamento, realização, controlo e reflexões que evoluímos. O conjunto de interações que estabelecemos, fundamentalmente com os nossos alunos, mas também com outros intervenientes da comunidade educativa, tornaram-nos comunicadores e ouvintes mais competentes, e, acima de tudo, formandos com maior capacidade de análise, de reflexão crítica, de autonomia, de responsabilidade, de adaptação a diferentes contextos, e mais criativos.

Ficamos com a clara percepção de que as nossas ações são influenciadas e influenciam o contexto onde estamos inseridos, sendo decisivo, neste âmbito, contar

com a imprevisibilidade dos acontecimentos, não tentando encontrar um padrão de resposta para os problemas, mas antes procurar adaptar-se aos acontecimentos e responder aos mesmos da forma mais adequada possível, tendo em conta todo o envolvimento. Esta capacidade de adaptação e de resposta perante a imprevisibilidade dos acontecimentos que o professor deverá ter, também deverá ser colocada ao dispor dos alunos. Nesse sentido, a utilização das matérias de ensino para a solicitação de comportamentos que conduzam os alunos às transformações pretendidas assume-se como um fator crucial. Devemos, enquanto professores, estar à disposição da sociedade, e formar o tipo de Homem que esta necessita para evoluir.

O processo de estágio não só contribuiu para a nossa formação, como também para o desenvolvimento dos nossos alunos, de professores de EF, e das duas instituições envolvidas. Quanto à nossa formação, acrescentamos ao parágrafo anterior, que não só evoluímos na qualidade de alunos aspirantes a professores, como também evoluímos enquanto membros de uma sociedade, e, mais especificamente, do seu seio educativo. No que respeita aos nossos alunos, o centro de todo o nosso processo, foram catalisadores da nossa formação, assim como nós fomos catalisadores do desenvolvimento de competências para a vida nos mesmos, utilizando, como meio, situações de aprendizagem, com intencionalidades umas vezes melhores definidas do que outras, e com operacionalizações umas vezes mais rentáveis do que outras...

Contribuímos de certa forma, através da ACPI para enriquecer os conhecimentos dos professores de EF da nossa escola, e através da ACPC, para enriquecer os conhecimentos de outros professores da Região Autónoma da Madeira, através do aprofundamento e partilha de conhecimento. A vontade evidenciada por alguns docentes em querer adquirir novos saberes de forma a adequar a sua intervenção mostrou que existem agentes educativos com vontade de inverter alguns cenários vigentes que já se encontram desadequados, o que nos deixa com algumas perspetivas positivas para o futuro.

No que respeita às instituições envolvidas, quanto à escola, esta ofereceu-nos recursos ideais para desenvolver a nossa intervenção, e em “troca”, oferecemos-lhe, segundo palavras da presidente do conselho executivo, *dinamismo, espírito de iniciativa, e abertura em partilhar conhecimento, o que veio enriquecer o estabelecimento de ensino no presente ano letivo*. Neste sentido, tal como os colegas

estagiários de anos anteriores, voltámos a prestigiar a nossa Universidade perante todo o quadro social que envolve a comunidade escolar.

Em suma, gostaríamos de apresentar as mais-valias do estágio pedagógico, apontando as competências desenvolvidas que achamos serem as mais significativas: desenvolvimento da capacidade de gerir os aspetos didático-pedagógicos; capacidade de projetar e operacionalizar um PA, um conjunto de UD, e situações de aprendizagem, adequadas ao contexto envolvente e, fundamentalmente, às necessidades de cada aluno em particular, e da turma em geral; capacidade de refletir e de criticar de forma construtiva o próprio trabalho que dinamizávamos; capacidade de dar respostas a um conjunto de questões momentâneas, para as quais não estávamos preparados, e de nos adaptarmos a um contexto imprevisível; capacidade de fundamentar, argumentar e apresentar as nossas convicções.

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas. (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas. Torres Vedras: Vamos Mais Longe.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. (2011). A Expedição – Uma Atividade Desportiva dos Grandes Espaços. Torres Vedras: Vamos Mais Longe.
- Anguera, M. (1985). Metodologia de la observacion en las ciencias humanas. Madrid. Catedra. Teorema.
- Anguera, M., Blanco, A. & Losada, J. (2001). Observation design, a key issue in the process of observation methodology. *Methodology of Behaviour* 3(2), 135-160.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em EF. Vila Real: UTAD.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). Estudo de Caso. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em EF. Lisboa: Livros Horizonte. 2ª Edição.
- Bressan, F. (2000). O método do estudo de caso. *Administração on-line: Prática – Pesquisa – Ensino*. 1(1). Retirado a: 3 de agosto de 2012, de: Retirado a: 1 de junho de 2012, de: <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Brito, A. (1994). Observação Direta e Sistemática do Comportamento. Lisboa: Edições FMH
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Bossle, F. (2003). Planejamento de Ensino dos Professores de EF do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Dissertação. UFRGS.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. Dissertação de Mestrado. DEFCUL.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). Projeto Educativo. Porto: Edições Afrontamento
- Casteleiro, J. (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.

- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013). Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retirado a 25 de março de 2013, de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- D'antola, A. (1976). A Observação na Avaliação Escolar. São Paulo, Loyola.
- Direção Regional de Educação (2001, Janeiro 18). Decreto-Lei n.º 6. Diário da República – 1ª Série – A. Retirado a 21 de Setembro de 2012 de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>
- Direção Regional de Educação (2012, Junho 5). Decreto-lei nº 139. Diário da República – 1ª Série. Retirado a 21 de Setembro de 2012 de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. Educar em revista. 32, 215-232.
- Fernandes, J. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise às práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - das conceções às práticas. (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, A. (2001). Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. DEFCUL.
- Gama, A. & Figueiredo, S. (n.d.). O Planeamento no Contexto Escolar. Retirado a 1 de Julho de 2013, de: <http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao04/pdf/05.pdf>
- Godinho, D. (2010). Relatório de Estágio Profissional. Dissertação de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Porto. Universidade do Porto.
- Gomes, M. (2004). Planeamento em EF – Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes. Monografia para a Licenciatura em EF e Desporto. UMa.
- Gonçalves, F. (2010). A Educação Física em Portugal: Contributo da obra pedagógica de Manuel Sérgio no âmbito do ensino da Educação Física no Ensino Básico, Secundário e Superior. Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.
- Garganta, J. (2001). Futebol e ciência. Ciência e futebol. Obtido em 04 de 12 de 2011, de <http://www.efdeportes.com/>: <http://www.efdeportes.com/efd40/fcienc.htm>
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: teacher's work and culture in the postmodern age (1ª Ed.). Nova Iorque.

- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.
- Lima, G. (2001). "A mediateca escolar - individualização e diferenciação do ensino". Instituto de inovação educacional. Lisboa.
- Lino, L. A. (1998). *A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar*. Dissertação de doutoramento. UMa.
- Lopes, H. (2007). *Pedagógica do Ensino*. Universidade da Madeira.
- Macedo, G. (n.d.) Proposta para a construção de um Projecto Curricular de Turma. Lisboa. Retirado a: 13 de dezembro de 2011, de: <http://www.netprof.pt/PDF/PCT.pdf>
- Plano Anual de Escola (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.
- Pieron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH
- Pieron, M. (1988). *Enseignement des Activites Physiques et Sportives – Observation et Recherches*. Université de Liège
- Pires, G. (2007). A EF em Portugal deve mudar de paradigma, *Revista Página da Educação*, vol. 16, nº 166. Retirado a: 25 de março de 2013, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=166&doc=12257&mid=2>
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp. 3-18. (re-publicado com autorização)
- Programa Nacional de Educação Física (2001). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Projeto Curricular de Escolar (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.
- Projeto Educativo de Escola (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.
- Roldão, M (1995). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Editor: Instituto de Inovação Educacional, 1ª Edição
- Rosado, A. (2011). *Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social*. In Rosado, A., & Mesquita, I., *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rosado, A. (n.d.). Léxico Comentado sobre Avaliação e Planificação. Retirado a 18 de setembro de 2012, de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A., & Mesquita, I., *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (1998). *Desenvolvimento Sócio-afetivo em EF*. Millenium, 10.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Lisboa: Edições FMH
- Rosado, A. (1989). *O Ensino do Atletismo na Escola e no Clube*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, A. (1997). *O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação das crianças e jovens: Estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do Ensino Básico, praticantes e não praticantes de Dança*. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e de EF.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições. Pag 161-261
- Sarmiento, P., Moreira, M., Carneiro, A. & Ferreira, C. (1991). *A Observação de Movimentos Desportivos*. Direcção-Geral dos Desportos. Lisboa. pp.37-38
- Sérgio, M. (2003). *Um Corte Epistemológico: Da EF à motricidade humana* (2ª Ed.). Lisboa: Instituto de Piaget.
- Siqueira, D. (2004). *Relação Professor-Aluno: Uma Revisão Crítica*. Retirado a 04 de Julhode2013,de:<http://www.conteudoescola.com.br/component/content/article/30/132>
- Silva, A. & Dias, L. (2007). *Protocolo de AI. Núcleo de Estágio FMH 2006/07*. Retiradoa17 de janeiro de 2011,de:http://nucleofmhdcarlosi.com.sapo.pt/P_A_I.pdf
- Vasconcellos, C.S. (2000). *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. Ladermos Libertad-1. 7º Edição, São Paulo.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. 2. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

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

ESCOLA BASICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORACIO BENTO DE GOUVEIA					
8º PLANO DE TURMA			ANO LETIVO 2012/2013		
1ª ETAPA: Avaliação Inicial					
Data	18/09 a 21/09	24/09 a 28/09	01/10 a 05/10	8/10 a 12/10	15/10 a 19/10
Instalação	Ginásio	Poli 3	Poli 1	Pavilhão	Campo Balneários
Alternativas		Poli 2			
Observações		Contactar prof. CB			
Nº Aulas	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')
Minutos	135'	135'	135'	135'	135'
Matérias	Desportos Individuais (Atletismo - Corridas) Desportos Coletivos (Futebol, Basquetebol e Andebol) <i>Fitnessgram</i> : Teste do vaivém	Desportos Coletivos (Voleibol) Desportos de Confrontação Direta (Badmington) Desportos de Combate <i>Fitnessgram</i> : teste dos abdominais	Desportos Coletivos (Futebol, Basquetebol, Andebol) Desportos Individuais (Atletismo – Saltos e lançamentos) Atividades rítmicas expressivas - Dança	Desportos Individuais (Ginástica – solo e aparelhos; Atletismo – Corridas, saltos e lançamentos)	Desportos coletivos (Madeirabol, Voleibol) Desportos de Confrontação Direta (Ténis de mesa)

ESCOLA BASICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORACIO BENTO DE GOUVEIA

8º PLANO DE TURMA				ANO LETIVO 2012/2013											
				2ª Etapa: Aquisição e Desenvolvimento de Aprendizagens						3ª Etapa: Consolidação de Aprendizagens					
Data	22/10 a 09/11	12/11 a 30/11	03/12 a 18/12	03/01 a 25/01	28/01 a 22/02	25/02 a 15/03	01/04 a 19/04	22/04 a 3/05	06/05 a 17/05	20/05 a 31/05	03/06 a 14/06	17/06 a 21/06	24/06 a 28/06		
Instalação	POL2	GIN	POL3	POL1	PAV	CB	POL2	GIN	POL3	POL1	PAV	CB	POL2		
Alternativas			3ªf: PAV Falar c/prof. Helena			3ªf: GIN 5ª: POLI2			3ªf: PAV			3ªf: GIN 5ªf: P2			
Observações			Contactar prof. CB – 3 aulas de ginást./dança à 3ªf no PAV			3 aulas de ginástica/dança à 3ªf no GIN; 1 aula de Badminton/Madeirabol à 5ª no POLI2			Contactar prof. CB (em caso de chuva)			2 aula de ginástica à 3ªf no GIN.			
Nº Aulas	7 (2x90'+3x45')	9 (3x90'+3x45')	7 (2x90'+3x45')	11 (4x90'+3x45')	11 (4x90'+3x45')	9 (3x90'+3x45')	7 (2x90'+3x45')	4 (1x90'+2x45')	3 (1x90'+1x45')	6 (2x90'+2x45')	6 (2x90'+2x45')	3 (1x90'+1x45')	3 (1x90'+1x45')		
Minutos	315'	405'	315'	495'	495'	405'	315'	180'	135'	270'	270'	135'	135'		
Matérias	Desportos Coletivos (Voleibol, Futebol, Madeirabol)	Desportos Individuais (Ginástica, solo/aparelhos; Atletismo) A.R.E - Dança Desportos Combate (Judo)	Desportos Individuais (Ginástica, solo/aparelhos; Atletismo) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA (atletismo – corridas e lançamentos)</u> A.R.E – Dança Desportos de Combate (Judo)	Desportos Coletivos (Madeirabol, Voleibol, Futebol) Desportos de Adaptação ao meio (Escalada)	Desportos Individuais (Ginástica - solo/aparelhos; Atletismo - saltos) Desportos de Combate (Judo, Capoeira) A.R.E - Dança Desportos de Confrontação Direta (Tênis-de-mesa)	Desportos Individuais (Ginástica) A.R.E - Dança Desportos de Confrontação Direta (Tênis-de-mesa; Badminton) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA (badminton)</u> Desportos Coletivos (Madeirabol)	Desportos Coletivos (Andebol, Futebol, Basquetebol, Madeirabol, Voleibol)	Desportos Individuais (Ginástica) A.R.E - Dança Desportos de Adaptação ao meio ("A expedição")	Desportos Coletivos (Futebol, Andebol, Basquetebol, Corfêbol, Rúgubi) Desportos de Adaptação ao meio ("A expedição")	Desportos Coletivos (Futebol, Andebol, Basquetebol, Corfêbol, Rúgubi) Desportos de Adaptação ao meio ("A expedição", Escalada)	Desportos Individuais (Ginástica; Atletismo - Saltos) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA (atletismo – saltos)</u> Desportos de Combate (Judo) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA</u> A.R.E - Dança <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA</u>	Desportos Individuais (Ginástica) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA</u> Desportos Coletivos (Voleibol, Madeirabol) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA</u> Desportos de Confrontação Direta (Tênis-de-mesa) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA</u>	Desportos Coletivos (Corfêbol, rúgubi, Andebol, Basquetebol, Futebol) <u>AVALIAÇÃO SUMATIVA</u>		
	Unidade didática nº1	Unidade didática nº2		Unidade Didática nº 3	Unidade Didática nº4	Unidade Didática nº 5	Unidade Didática nº6	Unidade Didática nº 7	Unidade didática nº8		Unidade Didática nº 9				

AVALIAÇÃO 3º PERÍODO

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

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

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

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

ANEXO C: Exemplo da estrutura de uma unidade didática (nº 8)

Unidade didática (UD) nº 8 - Planeamento

Esta UD englobará matérias de ensino de Jogos Desportivos Coletivos e de Atividades de Exploração da Natureza.

Com esta UD pretendemos transformar os alunos através do desenvolvimento: 1) da capacidade de cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras do mesmo; 2) a) da sua capacidade de identificar os problemas possíveis e de montar estratégias eficientes de resposta; b) da sua capacidade em utilizar técnicas de orientação e respeito pelas regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente; e 3) do nível funcional das capacidades condicionais, particularmente, de Resistência Geral, e coordenativas gerais.

Para alcançar o primeiro e o terceiro dos objetivos delineados utilizaremos as matérias de Andebol, Basquetebol, Corfebol, Râguebi, e Futebol, para solicitar aos alunos determinados comportamentos que os poderá conduzir à transformação pretendida. Para tal, utilizaremos conteúdos específicos dessas matérias, como as ações técnicas em contexto de jogo, a ocupação e progressão no espaço de jogo de forma estratégica, tendo em conta os colegas, adversários, bola e alvo, o domínio do objeto de jogo (serviço, receção, passe, remate, etc.), as ações técnico-táticas, e a cooperação com os companheiros para alcançar o objetivo do jogo.

Para alcançar o segundo dos objetivos delineados utilizaremos a preparação para partir para a Expedição a realizar pela turma (AEC), tentando solicitar aos alunos que identifiquem e antecipem a resolução de problemas que poderão acontecer e compreender os limites que podem ou não ser ultrapassados.

A escolha das matérias de ensino e dos respetivos conteúdos justifica-se tendo em conta o que pretendemos transformar nos alunos, o que os alunos demonstraram na AI e em outras UD em que se abordou estas matérias, e também devido às instalações disponíveis (Poli 3, e Poli 1 que oferecem excelentes condições para a abordagem de Jogos Desportivos Coletivos). A maior parte dos alunos da turma já ultrapassaram a maioria das dificuldades no domínio do objeto de jogo, no entanto, ainda evidenciam

lacunas na intencionalidade das suas ações, e na ocupação e progressão racional no jogo, tendo em conta a baliza, os parceiros de equipa, os adversários, e a bola.

Quanto à outra matéria lecionada, “A Expedição – treinar para partir”, o principal objetivo é orientar os alunos no sentido de serem eles a preparar/antever um conjunto de situações importantes para tornar possível a realização de uma Expedição, dando continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido desde a UD anterior. Para treinar para partir para o “desconhecido” é fulcral antecipar e equacionar uma possibilidade de cenários e situações. Será este o pressuposto fundamental onde assentará a nossa intervenção perante os alunos, no treino para partir. Julgamos que com este processo estaremos a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de respostas dos alunos através do aumento da sua capacidade de identificar os problemas possíveis e de montar estratégias eficientes de resposta.

Objetivos gerais da UD

- Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras do mesmo;
- Realizar percursos de natureza, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente;
- Identificar os problemas possíveis de uma Expedição e montar estratégias eficientes de resposta.

Objetivos específicos da UD

Em situação de jogo 5x5 no Futebol, Râguebi, Andebol, Corfebol, e de 3x3 em Basquetebol o aluno deve:

- Controlar o objeto de jogo para que, cooperando com os colegas, criem problemas aos adversários
- Ocupar uma posição no terreno tendo em conta os colegas de equipa, a bola, e o adversário
- Deslocar-se para cumprir com o objetivo do jogo
- Jogar de acordo com as regras do jogo.

Em processo de preparação para partir numa Expedição o aluno deve:

- Identificação de respostas aos problemas colocados pela realização da “Expedição”.

Avaliação geral e por matérias

A avaliação aos alunos será feita diariamente (formativa) e na aula em que se abordará pela última vez na UD as matérias de ensino (sumativa). Esta avaliação será feita através da observação de variáveis relacionadas com os conteúdos referenciados nos objetivos específicos da UD.

Estratégias por matéria

Futebol, Basquetebol, Andebol, Corfebol, Rúgubi	Situações de jogo e/ou Jogo reduzido ou (e) formal: 5x5; 3x3; Jogos Pré-desportivos
“A Expedição – Treinar para partir”	Situações exploratórias em grupo

Caracterização e calendarização da UD

06/05 a 31/05
Pavilhão, Poli 3 e Poli 1
9 Aulas (3x90'+3x45')
405'
Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Basquetebol, Andebol, Corfebol, Rúgubi) Atividades de Exploração da Natureza – A Expedição
Unidade Didática nº8

MAIO-13						
S	T	Q	Q	S	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	A Expedição; Rúgubi	15	Futebol, Basquetebol, Andebol	17	18	19
20	A Expedição; Rúgubi	22	Futebol, Andebol, Corfebol	24	25	26
27	A Expedição; Rúgubi	29	Futebol, Andebol, Corfebol	31		

Legenda:	
	Aula no Pavilhão
	Aula no Poli 3
	Aula no Poli 1
	Semana Náutica
	Fim de Semana

MAIO - 13						
S	T	Q	Q	S	S	D
		1	2	3	4	5
6	SEMANA NAUTICA	8	SEMANA NAUTICA	10	11	12
13	A Expedição: Identificação de problemas -Montagem de estratégias de resolução Rúgubi: - Ocupação racional do espaço de jogo; - Em posse de bola: avanço no terreno; passe; técnicas de evasão (mudança de direção, fintas, etc); desmarcação; - Sem posse de bola: pressão ao portador da bola; posição defensiva	15	Futebol, Basquetebol, Andebol: Domínio do objeto de jogo; Ocupação do espaço de jogo; Progressão no espaço de jogo; Intencionalidade nas ações técnico-táticas; Cooperação com os companheiros; Compreensão das regras do jogo	17	18	19
20	A Expedição: Identificação de problemas -Montagem de estratégias de resolução Rúgubi: - Ocupação racional do espaço de jogo; - Em posse de bola: avanço no terreno; passe; técnicas de evasão (mudança de direção, fintas, etc); desmarcação; - Sem posse de bola: pressão ao portador da bola; posição defensiva	22	Futebol, Basquetebol, Corfebol: Domínio do objeto de jogo; Ocupação do espaço de jogo; Progressão no espaço de jogo; Intencionalidade nas ações técnico-táticas; Cooperação com os companheiros; Compreensão das regras do jogo	24	25	26
27	A Expedição: Identificação de problemas -Montagem de estratégias de resolução; Orientação: simbologia básica, preenchimento do cartão de controlo	29	Futebol, Andebol, Corfebol: Domínio do objeto de jogo; Ocupação do espaço de jogo; Progressão no espaço de jogo; Intencionalidade nas ações técnico-táticas; Cooperação com os companheiros; Compreensão das regras do jogo	31		

Esquematização do funcionamento da UD

Competências por área (segundo o PNEF [Jacinto et al., 2001])	Matérias	Competências específicas	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Materiais	Instrumentos
<i>"Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro."</i>	Jogos Desportivos Coletivos – Andebol, Basquetebol, Corfebol, Futebol, Rúgubi	Controlar o objeto de jogo para que, cooperando com os colegas, criem problemas aos adversários; Ocupar uma posição no terreno tendo em conta os colegas da equipa, a bola, e o adversário; Deslocar-se para cumprir como objetivo do jogo; Joga de acordo com as regras do jogo.	-Domínio do objeto de jogo; -Ocupação do espaço de jogo; -Progressão no espaço de jogo; -Intencionalidade nas ações técnico-táticas; -Cooperação com os companheiros; -Compreensão das regras do jogo	Estações Jogos pré-desportivos Jogo reduzido Jogo condicionado Situações problema Trabalho: individual; aos pares; em equipa Estilos de ensino predominantes: -Tarefa -Inclusivo -Descoberta Guiada -Convergente -Divergente	-Bolas -Balizas -Cones -Fitas -Cestos	Fichas de observação Questões aula Fichas de trabalho Autoavaliação
<i>"Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente."</i>	Atividades de Exploração da Natureza – "A Expedição – Treinar para partir"	Identifica possíveis problemas; Antecipa estratégias de resposta; Compreende certos limites inerentes a atividade.	-Identificação de problemas -Montagem de estratégias de resolução	Situações problema Estações Trabalho: individual e aos pares Observação e análise das situações criadas Estilos de ensino predominantes: -Inclusivo -Recíproco -Descoberta Guiada -Divergente -Programa Individual	-Cordas -Arneses -Descensores -Mosquetões -Parede de escalada	Fichas de trabalho Autoavaliação

<p><i>"Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica."</i></p>	Resistência Geral	Realiza ações motoras que solicitem predominantemente a capacidade aeróbica		<p>Início; fases de repouso e final da aula Trabalho: individual e aos pares Demonstração Estilos de ensino predominantes: -Comando -Tarefa -Inclusivo -Recíproco</p>		Observação
	Coordenação	O aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas.	Destreza geral	<p>Exercícios de ativação motora Articular com conteúdos de dança Trabalho individual Demonstração Estilos de ensino predominantes: -Comando -Tarefa -Inclusivo</p>	-Cones	Fichas de observação Autoavaliação

Estrutura da avaliação

Domínio Cognitivo Metodológico - 70%				Domínio das Atitudes e Valores - 30%	Avaliação Final com consideração final do professor
Compreensão e aplicação de regras e conceitos (10%)	Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (10%)	Domínio das exigências de caráter técnico tático (50%)		a) Comportamentos e atitudes; b) respeito pelas regras de funcionamento; c) cooperação com os colegas; d); pontualidade	
Av. Contínua (10%)	Coordenação (5%) Resistência Geral (5%)	Jogos Desportivos Coletivos (30%)	“Expedição” (20%)		

Constituição de grupos

A constituição dos grupos teve como critérios fundamentais: 1) o nível de domínio do jogo aferidos na AI e ao longo de outras UD; 2) separação de alunos que perturbam o funcionamento das aulas; 3) afinidades relacionais que resultem em ganhos na aprendizagem.

Pares Homogêneos										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22



Pares Heterogêneos										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

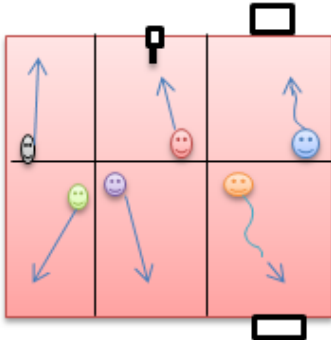

Grupos de 5 homogêneos			
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24

Grupos de 5 Heterogêneos			
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24

Grupos de 10/11 homogêneos	
1	2
3	4
5	6
7	8
9	10
11	12
13	14
15	16
17	18
19	20
21	22
23	24

ANEXO D: Exemplo de um Plano de aula.

Escola Básica dos 2º e 3 Ciclos. Dr. Horácio Bento de Gouveia						Ano letivo 2012/2013 - Plano de aula nº72 e 73	
Nº alunos: 21		Data: 18/04/2013	Hora: 09h45m	Tempo de aula: 90m	Espaço: Poli 2	Observações:	
Professor Estagiário: Pedro Andrade			Ano/Turma: 8º		Sumário: Desportos Coletivos		
Conteúdos: Futebol, Basquetebol, Andebol: Domínio do objeto de jogo; Ocupação do espaço de jogo; Progressão no espaço de jogo; Intencionalidade nas ações técnico-táticas; Cooperação com os companheiros; Compreensão das regras do jogo			Objetivo mediato: Desenvolver a capacidade de dominar a dinâmica da coordenação das suas funções com as dos seus colegas de grupo/equipa (dinâmica de grupos) e dos seus adversários;		Material: Cones pequenos; 2 arcos vermelhos e 2 amarelos; 5 bolas de andebol, 5 de basquetebol; 5 de futebol; 12 fitas		
Exer|	Objetivos imediatos (professor/alunos)	Descrição		Comportamentos solicitados aos alunos	Organização da turma	TE/TA	
0	Compreender os conteúdos, objetivos e dinâmica da aula; Delinear aspetos para a AEC	-Informar os alunos sobre o sumário, conteúdos, objetivos e dinâmica da aula; -Passar um conjunto de informações aos alunos sobre a AEC: - que desafios serão colocados? - o que gostariam de fazer? - falaram com os pais?		- Atenção e colaboração	Sentados, em meia-lua, à frente do professor	10' 09h55m	
1	Completar os percursos fazendo os movimentos com coordenação	Os alunos compõem duas filas, ficando as mesmas lado a lado, devendo um elemento de cada fila, efetuar o percurso de coordenação estipulado pelo professor.		- Ativação cardiorrespiratória; - Ativação osteoarticular; - Elevação do tônus muscular; - Coordenação.		5' 10h00m	
2	Driblar/conduzir a bola em progressão o mais rápido possível	Os alunos dividem-se em 5 grupos (4 de 4 elementos e 1 de 5). Cada grupo possui uma bola, e realiza uma prova de estafetas que consiste em driblar/conduzir uma bola da linha final até ao meio campo e regressar a fila, passando a bola ao colega que se segue. Ganha a equipa que terminar o percurso primeiro. Realizam duas vezes com uma bola de basquetebol, duas com uma de andebol, e duas com uma de futebol (utilizando o pé). A – Carolina; Tiago; Vitor; Marcelo; B – Telma; Nicole; Francisco; João Pedro C – Catarina; Hélder; Davide; Henrique; António D – Juliana; André; Barbosa; João Luis; E – Carlota; Hugo; César; Diogo;		- Domínio do objeto de jogo; - Progressão com domínio do objeto de jogo.		10' 10h10m	

3	Lançamento/ Remate na passada	<p>Estação 1: Remate na passada (andebo)</p> <p>Em grupos de 5, cada grupo com duas bolas, os alunos colocam-se em fila, no meio de um campo de andebol reduzido, e devem realizar drible na direção da baliza seguido de remate após passada. Quem rematou vai sempre à baliza defender o remate do colega que se segue. Vamos ver ao fim de 15 minutos quem marca mais golos.</p> <p>Diogo; António; Marcelo; Henrique; Luís; Nicole; Francisco; André; Hugo; Davide; Vitor</p> <p>Estação 2: Lançamento na passada (basquetebol)</p> <p>Em grupos de 3/2, cada grupo com uma bola, os alunos colocam-se em fila, no meio de um campo de basquetebol, e devem realizar drible na direção do cesto seguido de lançamento após passada. Quem acabou de lançar espera pelo lançamento do colega e tenta encostar após ressalto. Vamos ver ao fim de 15 minutos quem marca mais cestos.</p> <p>Carlota; Telma; Catarina; Carolina; Juliana; César; Tiago; Hélder; Barbosa; Pedro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do objeto de jogo; - Progressão no espaço de jogo; - Melhoria das ações técnicas drible e lançamento/remate na passada. 		30' 10h40m
4	Marcar/Evitar cesto/golo	<p>Estação 1: Jogo de andebol 5 x 6</p> <p>Diogo; António; Marcelo; Henrique Luis X Nicole; Francisco; André; Hugo; Davide; Vitor</p> <p>Estação 2: Jogo de basquetebol 5 x 5</p> <p>Carlota; Telma; Catarina; Tiago; Pedro X Carolina; Juliana; César; Barbosa; Hélder</p> <p>Passados 15' trocam de estação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do objeto de jogo; - Ocupação do espaço de jogo; - Progressão no espaço de jogo; - Intencionalidade nas ações técnico-táticas; - Cooperação com os companheiros; - Compreensão das regras do jogo 		30' 11h10m
4	Alongamentos	Alongamentos.	- Desenvolvimento da capacidade condicional flexibilidade	Os alunos dispõem-se em meia-lua	5' 11h15m

ANEXO E: Grade de apreciação da Avaliação Inicial.

Matéria de ensino	Nome	Atletismo Níveis: NS/S/SB		Ginástica Níveis: NS/S/SB						Dança Níveis: NS/S/SB					Desportos de Combate Níveis: NS/S/SB	
		Ajusta a frequência e amplitude passada da corrida	Compreende as variáveis a gerir para rentabilizar saltos e lançamentos	Rolamento à frente	Rolamento atrás	½ pirueta	Avião	Pino	Mini Trampolim; Salto de vela e Engrupado	Expressividade	Coordenação Motora	Noção de ritmo/música e movimento	Adoção de uma postura corporal natural	Relação com o espaço próprio e do "outro"	Dominância a relação CM/BA consoante as situações	Imobiliza/sa de uma imobilização
		S	NS	S	S	S	NS	S	S	NS	S	NS	NS	NS	S	S
		NS	NS	S	NS	S	S	S	NS	S	S	S	NS	NS	NS	NS
		NS	NS	NS	NS	S	S	NS	NS	S	S	S	NS	NS	NS	NS
		NS	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS	S	S	NS	NS	NS	S	S
		SB	S	SB	SB	S	S	SB	SB	NS	S	NS	NS	NS	S	S
		S	S	S	S	S	NS	NS	S	NS	S	NS	NS	NS	S	S
		NS	S	S	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	S
		S	S	S	S	S	NS	NS	S	S	S	NS	NS	NS	S	S
		.	.	.	.	.	.	NS	.	.	.	.	.	.	.	.
		S	S	NS	NS	S	S	NS	S	S	S	S	NS	NS	S	S
		SB	S	SB	SB	S	S	SB	S	NS	S	S	NS	NS	S	SB
		SB	S	S	S	S	S	NS	S	S	S	S	NS	NS	S	S
		NS	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	S	SB
		S	S	S	NS	S	S	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS
		S	S	S	NS	S	S	NS	S	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
		SB	S	NS	NS	S	NS	NS	S	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS
		S	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	S
		NS	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS	S-	S	S	NS	NS	NS	NS
		NS	NS	S	S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	S	S
		SB	S	NS	NS	S	NS	NS	S	S	S	S	NS	NS	SB	SB
		S	S	S	S	S	S	NS	S	NS	S	NS	NS	NS	S	S
	Nível geral da turma em cada parâmetro	S	S	S	NS	S	NS	NS	S	NS	S	NS	NS	NS	S	S
	Nível geral da turma em cada matéria	S		NS						NS					S	

Matéria de ensino		Tênis de mesa/Badminton				Voleibol				Madeirabol			
		Níveis: NS/S/SB				Níveis: NS/S/SB				Níveis: NS/S/SB			
Nº	Nome	Serviço	Domínio raquete/objeto de jogo	Posicionamento /Deslocação em função da trajetória do objeto de jogo	Intencionalidad e na de volução do objeto de jogo	Serviço	Domínio raquete/objeto de jogo	Posicionamento /Deslocação em função da trajetória do objeto de jogo	Intencionalidad e na de volução do objeto de jogo	Serviço	Domínio raquete/objeto de jogo	Posicionamento /Deslocação em função da trajetória do objeto de jogo	Intencionalidad e na de volução do objeto de jogo
		SB	SB	S	S	S	S	NS	NS	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS
		S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		SB	SB	S	S	NS	NS	NS	NS	S	NS	S	NS
		S	S	S	S	S	S	S	S	SB	SB	SB	SB
		S	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	S	S	NS
		S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS
		SB	SB	S	S	S	NS	NS	S	S	S	S	S
	
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		S	S	S	S	S	S	S	S	S	SB	SB	SB
		S	S	S	S	S	S	S	S	SB	SB	SB	SB
		S	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS
		S	S	NS	NS	.	.	.	.	S	NS	NS	NS
		S	S	S	S	NS	S	NS	NS	S	S	S	S
		SB	SB	S	S	SB	SB	SB	SB	S	S	S	S
		SB	SB	SB	SB	.	.	.	.	S	NS	NS	NS
		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		S	S	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		SB	SB	S	S	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	S
		S	S	S	S	S	S	S	NS	S	S	S	S
	Nível geral da turma em cada parâmetro	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS
	Nível geral da turma em cada matéria	S				NS				NS			

ANEXO F: Níveis de Jogo em Andebol, Futebol, e Basquetebol.

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

Garganta (2001)

ANEXO G: Ficha de registo da Avaliação Inicial de Andebol, Futebol, e Basquetebol.

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

Adaptado de Garganta (2001)

ANEXO H: Dados da avaliação do FITNESSGRAM.

Nº	Nome	Idade	Vaivém (n.º de ciclos)	Extensão de braços	Flexibilidade		Abdominais	Legenda
					D	E		
		12	44	12	29	31	16	Acima da zona saudável
		14	34	7	28	27	10	Dentro da zona saudável
		12	16	1	35	31	15	Abaixo da zona saudável
		13	36	1	21	18	18	
		13	24	4	25	10	20	
		13	43	16	35	33	63	
		13	62	2	29	26	17	
		12	15	7	27	22	15	
		13	26	6	25	24	30	
		16	12	1				
		13	44	7	29	31	55	
		14	62	7	24	25	19	
		14	50	5	24	20	10	
		15	16	6	33	26	11	
		14			11	10	14	
		13	9	1	28	23	8	
		14	73	14	19	30	54	
		13	8	1	21	25	4	
		13	6	0	22	24	0	
		14	24	10	29	28	63	
		14	23	6	28	24	39	
		14	65	6	30	25	11	

ANEXO I: Ficha de registo da Avaliação Inicial ao domínio sócio afetivo

		Componentes do domínio sócio afetivo a avaliar					
Nº	Nome	Pontualidade e assiduidade	Empenhamento e participação no trabalho de grupo	Comportamentos disciplinados	Sentido de responsabilidade	Respeito e cordialidade	Relações interpessoais
		SB	SB	SB	SB	SB	SB
		SB	NS	S	S	S	S
		SB	NS	SB	SB	SB	S
		SB	S	SB	SB	SB	SB
		SB	NS	S	S	S	S
		S	SB	NS	S	S	SB
		SB	SB	S	S	S	S
		SB	S	S	S	S	NS
		SB	SB	SB	SB	SB	SB
		NS	.	.	NS	.	.
		SB	S	SB	S	SB	NS
		SB	SB	NS	S	S	S
		NS	S	NS	NS	S	S
		NS	NS	S	NS	S	S
		S	S	S	S	S	S
		SB	S	S	S	S	SB
		S	SB	S	S	S	SB
		NS	NS	NS	NS	S	S
		S	NS	S	S	S	NS
		S	S	S	S	S	NS
		NS	NS	NS	S	S	NS
		S	S	S	S	S	S

Adaptado de Rosado (1998)

ANEXO J: Ficha diária de registo da avaliação formativa contínua

Mês		Janeiro													Observações
Nº	Matéria	MB; VOL		FUT	ESCL; VOL		FUT	ESCL; MB		FUT	MB; VOL		DC; TM	DC; AT; GM	
	Alunos	Dia 3	3	Dia 8	Dia 10	10	Dia 15	Dia 17	17	Dia 22	Dia 24	24	Dia 29	Dia 31	31
		4			4		4		4		5		3		4
		2	-/Atit	3	4		Atra/3		3		3		2		3
		3		3	2		Atra/3		3		2		2		3
		3		3	3		Atra/4		3		3		2		2
		3		3	3		3		3	F			2		3
		4	F.Mat		5		4		4		4		5		
		4		4			-/Atit/3		4		4		2		3
		3		4	3		3				3		4		3
		4		5	5		4				4		5		
		4		5	5		4	-	5		4		4		
		4	-/C. Inc	4	5		4		4		4		5		
			F.Mat	Atra/4	4		3		4		4		2		3
		3		Atra/4	3		2		3		3		2		3
		2		3	3		Atra/3		3		3		F.Mat/2		3
		4		5	4		4	-	5		5		4		
		4			3		4				4		4		
		3	F.Mat	Atra/3	2		3	Atrass	3		4		3		2
		1		-/Atit/2	2		Atra/2		2		3		3		L
		3		3	4		4				4		4		3
		3		3			F		4		4				L
				4	4		4		4		4		3		4
Total de Presenças			21	21		21	20		21	20		21	21		21

ANEXO K: Registo de avaliação mensal da turma.

Ano: 8º	Turma:	Nº alunos: 21	Aulas de EF: Maio
Matérias de Ensino: Ginástica; Dança; A Expedição; Futebol; Basquetebol; Andebol; Corfebol; Râguebi		Etapa de Ensino: Aquisição e Desenvolvimento de Aprendizagens	
Capacidades: Coordenativas e condicionais.			

Nº	Nome	Domínios	
		Cognitivo-metodológico	Sócio-afetivo
		SB	SP
		S	S
		S	S
		S	S
		S	SB
		SB	S
		SB	SB
		S	SP
		SB	SP
		SB	SP
		SB	S
		S	S
		S	S
		S	S
		SB	SP
		S	S
		S	NS
		NS	S
		S	SP
		S	S
		SB	SB

MT- Muito fraco; **NS** – Não Satisfaz; **S** – Satisfaz; **SB** – Satisfaz Bem; **SP** – Satisfaz Plenamente

ANEXO L: Exemplo de uma Questão-aula.



Questão Aula nº1 – Desportos de Combate: Imobilizações

14-01-2013



Branco – Quem imobiliza (Tori)

Azul – Imobilizado (Uke)

Imagem 1 - Situação de imobilização
Hon Kesa Gatame

1 – Na situação de imobilização apresentada pela Imagem 1 quantas “cinturas” estão a ser imobilizadas? Qual ou quais são? (1 ponto)

2 – Indica os principais aspetos que **quem imobiliza** deve ter em conta para não deixar o imobilizado sair da imobilização. (2 pontos)

3 – Quais são as três possibilidades que **o imobilizado** tem para sair da imobilização? (2 pontos)

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

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA														
2	Avaliação 2º Período														
3	Educação Física 2012/2013														
4	8º ano Turma	Domínio Cognitivo Metodológico								Domínio das Atitudes e Valores				Avaliação Final	
5		Compreensão e aplicação de regras e conceitos	Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas	Domínio das exigências de carácter técnico tático					Respeito cooperação e cumprimento de regras						
6		10%	10%	50%					30%						
7				Desportos Individuais	Desportos Coletivos	Desportos de Raquetes	Desportos de Combate	Actividades Rítmicas Expressivas	Total	Pontualidade e Assiduidade/Responsabilidade	Comportamentos, respeito e cordialidade	Atitudes interpessoais	Total		
8				35%	25%	10%	20%	10%		25%	35%	40%			
9															Nota Final
9		3	4	4	4	4	3,5	3	3,8	5	5	5	5,0	4,1	4
10		3	2,5	2	3	3	3	3,5	2,7	4	5	3	4,0	3,1	3
11		3,5	2	1,5	2	3	3	3,5	2,3	4	5	3	4,0	2,9	3
12		3,5	2,5	2	2,5	3	3	3,5	2,6	4	5	3	4,0	3,1	3
13		3	2,5	2,5	3	4	3,5	2,5	3,0	4	5	4	4,4	3,3	3
14		3	5	5	4	4	4	4	4,4	4	4	4	4,0	4,2	4
15		4	3,5	3,5	4	3,5	4	3,5	3,7	5	4	4	4,3	3,9	4
16		3	3	3	3	4	3,5	2,5	3,2	4	5	4	4,4	3,5	4
17		4	4	4	5	4	4,5	4	4,4	5	5	5	5,0	4,5	5
18		4	5	3,5	4	4	4	3,5	3,8	5	5	5	5,0	4,3	4
19		4	4	4,5	5	4	4	4	4,4	5	4	4	4,3	4,3	4
20		3	4,0	3	4,5	4	3,5	3	3,6	4	3	4	3,7	3,6	4
21		3	2,5	2	2,5	3	4	2,5	2,7	4	4	4	4,0	3,1	3
22		3	2	2	1,5	2	2,5	3,5	2,1	3	4	3	3,4	2,6	3
23		4	4	4	4	4	5	5	4,3	5	5	5	5,0	4,5	5
24		3	4	3	4	4	4	3	3,6	4	3	4	3,7	3,6	4
25		3	2,5	2	3,5	5	3,5	2,5	3,0	4	2	3	2,9	2,9	3
26		3	2	1	1,5	2	2	3	1,6	4	4	3	3,6	2,4	2
27		3	3	3	3	4	3,5	2,5	3,2	5	4	4	4,3	3,5	4
28		3	3	2	4	3	4	2	3,0	3	3	4	3,4	3,1	3
29		3	3	4	4	4	3,5	3	3,8	3	4	4	3,8	3,6	4

ANEXO N: Ficha de avaliação sumativa de ginástica de solo

GINÁSTICA DE SOLO

ROLAMENTO À FRENTE

Componentes críticas	Nível	Critérios de Observação
- Posição das mãos no solo - Impulsão dos membros inferiores; - Corpo em flexão; - Queixo junto ao peito	1	Posição inicial sem cumprir componentes críticas
	2	Posição inicial - Corpo em flexão/queixo junto ao peito/impulsão de pernas
	3	Rotação sobre a nuca / saída de pé
	4	Pernas juntas / não utiliza as mãos para subir
	5	Executa com facilidade / define a posição gímnica

ROLAMENTO À RETAGUARDA

Componentes Críticas	Nível	Critérios de Observação
- Posição das mãos no solo; - Corpo em flexão; - Queixo junto ao peito; - Repulsão dos membros superiores	1	Posição inicial sem cumprir componentes críticas
	2	Posição inicial -Corpo em flexão/queixo junto ao peito/ repulsão dos membros superiores
	3	Rotação à retaguarda
	4	Saída colocando os pés (não os joelhos)
	5	Executa com facilidade / define a posição gímnica

PINO

Componentes críticas	Nível	Critérios de Observação
- Braços esticados; - Olhar para a frente; - Bloqueios dos ombros; - Balanço da perna livre.	1	Elevação de pernas insuficiente
	2	Pernas não ultrapassam nível da bacia
	3	Pernas ultrapassam nível da bacia
	4	Pernas em extensão
	5	Corpo em alinhamento

Posições de Equilíbrio e Flexibilidade

Sequência

Critérios de êxito	Nível	Avião/Bandeira & Espargata/Ponte	Critério de êxito	Nível	Critério de Observação
- Equilíbrio; - Amplitude	1 -2	Equilíbrio e amplitude insuficientes	- Ligação / encadeamento dos elementos gímnicos	1 -2	Alguns elementos
	3	Equilíbrio e amplitude razoáveis		3	Maior parte dos elementos
	4 -5	Bom equilíbrio e amplitude		4 -5	Todos os elementos

Avaliação em cada elemento

ALUNO	PINO	C. FRENTE	C. RECTAGUARDA	P.EQUILÍBRIO	P. FLEXIBILIDADE	SEQUÊNCIA

ANEXO O: Ficha de registo de observação

OBSERVADOR	Prof. Estagiário Pedro Andrade		OBSERVADO	Prof. Estagiário Luis Pestana	
MATERIAS	Dança e Ginástica		INSTALAÇÃO	Ginásio	
ANO	8º	TURMA	DATA	5-3-13	HORA Sh DURAÇÃO 90m
ETAPA DE APRENDIZAGEM	Aquisição, Desenvolvimento, e Consolidação de Aprendizagens			Nº DA OBSERVAÇÃO	1 e 2
Comportamento do professor			Observações		
Gestão da aula	A aula inicia-se sem atrasos		<ul style="list-style-type: none"> A aula iniciou-se 8 minutos após o toque devido ao atraso de alguns alunos, sendo que foram necessários mais 3 minutos para a organização da mesma. "Perderam-se" 11 minutos de aula; A apresentação das tarefas não é concisa nem breve porque os alunos estão sempre a interrompe-la com conversas paralelas; As situações de aprendizagem encaixam-se com algum atraso devido a constantes comportamentos de desvio de alguns alunos durante as transições. <u>Julgamos pertinente reduzir ao máximo os tempos de "paragem" da aula e de "explicação" das tarefas, pois são nestes momentos que os alunos apresentam comportamentos perturbadores ao bom funcionamento da aula, provocando atrasos. Explicar duas/três tarefas seguidas, estipulando um determinado sinal de transição entre cada tarefa que deve ser seguido à risca pelos alunos poderá ser uma possível solução.</u> 		
	A apresentação das tarefas é concisa e breve				
	As situações de aprendizagem encaixam-se sem atraso				
	As interrupções menores são geridas muito rapidamente				
Controlo da aula	O professor está colocado de tal modo que pode ver toda a aula ou a grande maioria dela		<ul style="list-style-type: none"> Alguns alunos chegaram após o toque de "fechado" e não foram "penalizando", sendo prontamente integrados na aula; Não parece estar bem definido que implicação tem para cada aluno o fato de chegar tarde, de interromper a aula, de apresentar comportamentos de desvio sistemáticos. <p><u>Julgamos que seria pertinente definir no início do ano letivo, ou no início de cada período, quais são as consequências para os alunos que infringem algumas regras estabelecidas pelo professor. Se os alunos não sentirem que os atos menos corretos (como o chegar tarde à aula) têm consequências para si, provavelmente continuaram a fazê-los.</u></p>		
	O professor vê ou controla os comportamentos desviantes, intervindo de modo específico				
	As técnicas verbais ou não verbais apropriadas são utilizadas em caso de comportamento desviante				
	As regras de comportamento são emitidas claramente e aplicadas de modo coerente				
	Apresenta um clima caloroso e com reforços positivos favorecendo as aprendizagens dos alunos				
Comportamentos solicitados	Quais são os constrangimentos inerentes à aula que impedem que os comportamentos sejam solicitados		<ul style="list-style-type: none"> Alguns alunos estão desatentos e na brincadeira durante a execução de algumas tarefas da ginástica. Se o que se pretende solicitar nesta modalidade é, predominantemente, a concentração no "eu", o domínio do corpo e do próprio movimento, e executar as ações com rigor técnico, a desatenção e brincadeira impede evidenciada pelos alunos impede a solicitação dos comportamentos que se pretende. <p><u>Poderá ser uma solução chamar a atenção dos alunos para a necessidade de se concentrar e dominar o seu corpo em movimento, especialmente nesta modalidade, porque o que está em causa é também a sua integridade física. O professor deve tentar motivar os alunos a querer ter controlo sobre o seu próprio corpo, quando este está em movimento.</u></p>		

ANEXO P: Questionário utilizado para caracterizar a turma.



Questionário

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

1 Aluno

Nome: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

2 Escola

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

3 Acesso a meios informáticos

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

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

4 Estudo

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

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

Mais de 1h30m _____

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

Individual _____ Grupo _____ Práticos _____ Teóricos _____

5 Hábitos alimentares

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

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

6 Saúde

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

7 Prática Desportiva

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

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

Pratico _____ Não pratico, mas já pratiquei _____

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

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

_____ Outro: _____

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

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

7.3 Assinala com um "X" na primeira coluna as matérias de ensino que praticaste no ano anterior.

Na segunda coluna, assinala com um "+" as 3 (três) matérias que gostas mais e com um "-" as 3 (três) que gostas menos.

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

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

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

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

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

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

8 Cultura Desportiva

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

8.2 Quais as modalidades? _____

9 Professor

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

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

10 Relacionamentos na turma

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

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

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

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

Obrigado pela tua colaboração!!!



ANEXO Q: Gráficos descritivos da caracterização da turma.

Dados recolhidos do Projeto Curricular de Turma e na reunião de conselho de turma

Gráfico 1: Género dos alunos da turma

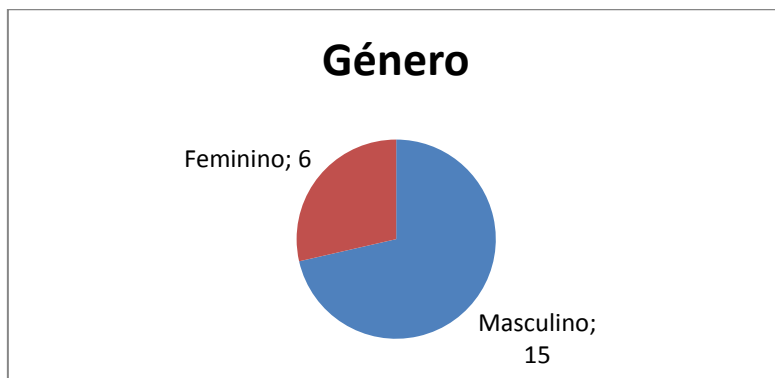


Gráfico 2: Freguesia de Residência dos alunos da turma

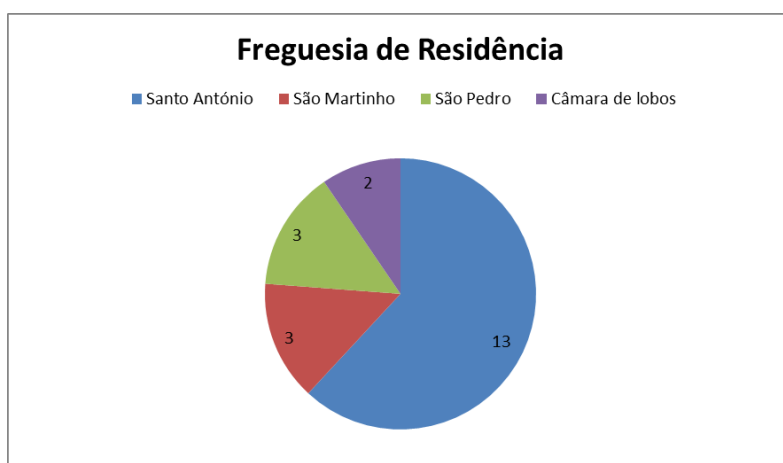


Tabela 4 - Idades dos alunos da turma

Nome	Idade
...	12
...	14
...	12
...	13
...	13
...	13
...	13
...	12
...	13
...	13
...	13
...	14
...	14
...	15
...	14
...	13
...	14
...	13
...	13
...	14
...	14
...	14
Média	14,00

Dados recolhidos do questionário

Gráfico 3: prática desportiva da turma

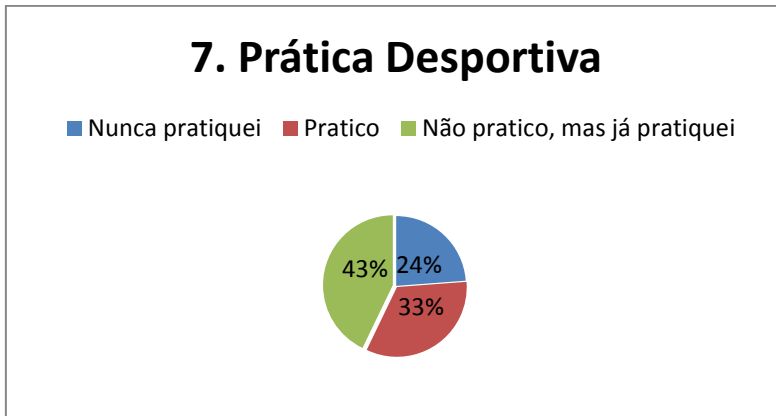
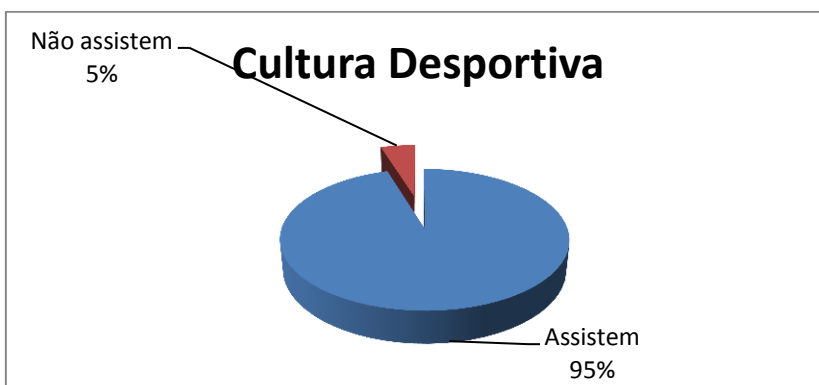


Gráfico 4: matérias que os alunos tiveram no último ano letivo



Gráfico 5: Assistência a jogos ou provas desportivas



ANEXO R: Resumo da observação efetuada aos alunos para fins de caracterização da turma

Alunos	Características gerais
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 4; Aptidão física: dentro da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, empenhado e participativo em trabalhos de grupo, disciplinado, bom sentido de responsabilidade, respeita professores e colegas, e apresenta boa capacidade de se relacionar com a turma
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 3; Aptidão física: abaixo da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assídua, pouco empenhada e participativa em trabalhos de grupo, disciplinada, sentido de responsabilidade razoável, respeita professores e colegas, e apresenta uma capacidade de se relacionar com a turma satisfatória.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 2; Aptidão física: abaixo da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assídua, pouco empenhada e participativa em trabalhos de grupo, disciplinada, bom sentido de responsabilidade respeita professores e colegas, e apresenta uma capacidade de se relacionar com a turma satisfatória.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 2; Aptidão física: abaixo da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assídua, empenha-se e participativa em trabalhos de grupo de forma satisfatória, disciplinada, bom sentido de responsabilidade, respeita professores e colegas, e apresenta uma boa capacidade de se relacionar com a turma.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 2; Aptidão física: abaixo da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, pouco empenhado e participativo em trabalhos de grupo, disciplinado, sentido de responsabilidade razoável, respeita professores e colegas, e apresenta uma boa capacidade de se relacionar com a turma.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 4; Aptidão física: dentro da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, não se empenha nem participa o suficiente em trabalhos de grupo, apresenta comportamentos indisciplinado, sentido de responsabilidade razoável, respeita professores e colegas, e apresenta uma boa capacidade de se relacionar com a turma.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 3; Aptidão física: dentro da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, empenhado e participativo em trabalhos de grupo, disciplinado, sentido de responsabilidade razoável, respeita professores e colegas, e apresenta uma capacidade de se relacionar com a turma satisfatória.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 3; Aptidão física: abaixo da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, empenhado e participativo em trabalhos de grupo, disciplinado, bom sentido de responsabilidade, respeita professores e colegas, e apresenta boa capacidade de se relacionar com a turma.
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 4; Aptidão física: Abaixo da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, empenhado e participativo em trabalhos de grupo, disciplinado, bom sentido de responsabilidade, respeita professores e colegas, e apresenta boa capacidade de se relacionar com a turma
	Domínio cognitivo-metodológico: nível 3; Aptidão física: dentro da zona saudável; Domínio sócio afetivo: Pontual e assíduo, empenhado e participativo em trabalhos de grupo, disciplinado, bom sentido de responsabilidade, respeita professores e colegas, e apresenta uma capacidade de se relacionar com a turma pouco satisfatória.
ETC...	

ANEXO S: Estudo Caso - Ajustamentos curriculares individuais ao aluno na disciplina de EF

Disciplina	Competências	Conteúdos	Atividades/estratégias	Materiais
Ginástica	<p>Realiza com o máximo de rigor técnico os elementos gímnicos;</p> <p>Realiza ajudas a um colega com maior dificuldade na execução de um elemento e explica 2/3 pontos essenciais a ter em conta na execução do movimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à frente e atrás; - Apoio facial invertido; - Posições de flexibilidade; - Salto em extensão (vela), engrupado, e a meia pirueta no minitrampolim. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o aluno sobre as principais componentes críticas do movimento e desafiar-lhe a cumpri-las todas; - Explicar ao aluno a importância de realizar os movimentos de forma correta tendo em conta a sua integridade física. 	<ul style="list-style-type: none"> -Espaldares -Cordas -Reuther -Colchões desdobráveis -Plinto -Cavalo com arções -Minitrampolim -Colchões de queda
Atletismo	<p>Compreende as variáveis a gerir para maximizar o alcance dos saltos e lançamentos, e a distância das corridas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corridas de velocidade; - Salto em altura; - Salto em comprimento; - Triplo Salto; - Lançamento do peso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar um número de tentativas, uma altura a atingir, um tempo a realizar, etc., que seja desafiante para o aluno e que obrigue a superar-se, devendo para tal estar constantemente concentrado no movimento; 	<ul style="list-style-type: none"> -Cones -Elástico (Salto em altura) -Colchões de queda -Pesos
Dança	<p>Dança com noção de ritmo e enquadra os seus movimentos com o espírito da música;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dança tradicional: Seriquité; - Dança social: chachacha 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar o aluno a contar os tempos musicais para os colegas que estão a dançar; - Analisar com o aluno um vídeo que o mostre a dançar “fora” e algumas vezes “dentro” de tempo para que ele possa ter noção da diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dispositivo de reprodução de música
Jogos Coletivos	<p>Conhece e faz cumprir as principais regras do jogo;</p> <p>Intervém junto de colegas menos proficientes fornecendo-lhes indicadores-chaves para melhorarem as suas ações;</p> <p>Planeia e aplica aos colegas exercícios com uma intencionalidade definida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regras do jogo; - Principais variáveis em causa em cada um dos jogos; - Fatores a ter em conta no planeamento de exercícios 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisionar todos os processos em que o aluno está envolvido, destinando momentos antes e após as aulas para exercer essa função. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apito; - Cronometro; - Planos de aula.

ANEXO T – Panfleto enviado aos EC na ação de extensão curricular

A Expedição tem como principais objetivos:

- Contribuir para consolidar boas dinâmicas interpessoais e de grupo;
- Desenvolver a capacidade de tomar decisões e de as ajustar a partir da análise das variáveis envolventes, bem como perceber as implicações da sua atuação;
- Promover o gosto pela prática de atividade física em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica;
- Analisar criticamente a atividade desenvolvida;
- Estimular o espírito de responsabilidade, de cooperação e de partilha.



Neste sentido, o Núcleo de Estágio gostaria de convidar todos os alunos, professores e encarregados de educação a participar ativamente nas atividades.

A Expedição: Baía d'Abra - Cais do Sardinha

O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia realizará uma atividade, "A Expedição - treinar para partir", destinada aos alunos, encarregados de educação e professores, das turmas do 8.º ano, no dia 1 de junho de 2013.

Venha divertir-se com o seu filho e descobrir as maravilhas da reserva natural de São Lourenço.



CONTACTOS

Professor Estagiário Pedro Andrade
Telemóvel: 926325539
E-mail: pdrandrade89@gmail.com

Diretora de Turma: Prof. Liliana Correia
Telefone: 291740010
E-mail: lilianamcorreia@hotmail.com

ESCOLA BÁSICA DOS 2.º E 3.º CICLOS
DR. HORÁCIO BENTO GOUVEIA

Núcleo de estágio de Educação Física



Expedição à Casa do Sardinha, Caniçal

Expedição a Baía D'abra—Cais do Sardinha (Ponta de São Lourenço, Caniçal)

Inscrição para o aluno:

Autorizo o meu educando,
_____, a
participar na "Expedição-treinar para partir".

O encarregado de educação

Inscrição de encarregados de educação / familiares que pretendem participar na Expedição:

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Atividades a realizar durante o dia:

- Caminhada até ao Cais do Sardinha (aproximadamente 10Km ida e volta);
- Canoagem/ Caça ao tesouro;
- Almoço;
- Visita ao museu;
- Concurso fotográfico.



Horário:

- ⇒ Concentração na escola: 8h30
- ⇒ Concentração na Baía d'Abra: 9h30
- ⇒ Fim da expedição: 16h15
- ⇒ Chegada à escola: 16h45

Transporte:

O transporte deverá ser assegurado pelos encarregados de educação. No caso de não ser possível, os interessados deverão contactar os professores responsáveis pela atividade até o dia 28 de maio.

Necessário levar:

- Sapatinhas ou botas de caminhada;
- Roupas desportiva e confortável;
- Corta-vento/ impermeável;
- Almoço e merenda;
- Água;
- Fato de banho e toalha de praia;
- Boné e protetor solar.



Esta caminhada percorre a Ponta de São Lourenço, uma península de origem vulcânica, classificada de reserva natural paróial e que integra a rede europeia de sítios de importância comunitária (Rede Natura 2000).

Ao longo da península, temos a oportunidade de observar 138 espécies de plantas, 31 delas endémicas (exclusivas da Madeira). Também podemos avistar várias espécies de aves, répteis e animais marinhos, como o Lobo-marinho.

Durante o percurso podemos avistar a sul as ilhas Desertas e a norte a ilha do Porto Santo. No fim do percurso encontra-se a casa do Sardinha, que dá apoio aos guardas do Parque Natural da Madeira, responsáveis pela vigilância desta península, bem como do cais do Sardinha, onde podemos mergulhar.

Fonte: www.madeira.gov.mz

ANEXO U – Planeamento ação de extensão curricular

Tema: “A Expedição – treinar para partir”

Local: Baía d’Abra (Ponta de São Lourenço), Caniçal

Data: 18/25 de Maio de 2013

Duração da atividade: 08:30 – 16.45

Destinatários: Alunos das turmas, professores e pais dos alunos.

Cronograma

Mês	Dia	Descrição
Abril	22	Reunião com os Orientadores
	23	No âmbito da turma: Formação de grupos e atribuição de tarefas tendo em vista o treino para partir em Expedição
		Elaboração do Pré-Projecto
		Contacto com a DT para utilizar aula de FPS para orientar o trabalho dos alunos
Maio	1	Construção do panfleto informativo e da ficha de inscrição
	2	Reunião com os Orientadores
		Orientação dos trabalhos de grupo desenvolvidos pelos alunos
		Envio de ofício para o parque natural
		Reunião com DT para definir estratégia de comunicação com os professores da turma tendo em vista o seu envolvimento na atividade
	14	Distribuição dos panfletos informativos e ficha de inscrição
31	Recolha das fichas de inscrição	
Junho	1	Realização da atividade
	5	Balanço da atividade

Questões de segurança

Nesta atividade as autoridades, nomeadamente, o Parque Natural da Madeira, foram avisadas antecipadamente sobre a realização da atividade para estarem prontas a intervir em caso de acidente.

Um elemento do grupo transportava ainda uma caixa de primeiros socorros, para poder intervir caso haja algum ferimento que possa ser tratado no local, assim como um telemóvel, caso seja necessário contactar as autoridades.

Existiram riscos e limites que tivemos de considerar na prática de uma Expedição, que se distribuíram pelos seguintes campos:

1. Da própria atividade que se pratica

- Tipo de piso: piso escorregadio
- Tipo de percurso: existência de precipícios/falésias;
- Condições climatéricas: ventos fortes e temperaturas irregulares
- Duração da atividade: aparecimento da fadiga

2. Dos equipamentos utilizados

- Transporte do material: conteúdo das mochilas mal organizado pode condicionar a distribuição do peso sobre a base de apoio, e altera a relação centro de massa/base de apoio, podendo causar desequilíbrios em zonas mais íngremes do percurso.

3. Das regras e regulamentos utilizados

- Ter em atenção as tendências evolutivas contraditórias das regras definidas, podendo ser necessário proceder a formas de progresso contrapostas nas mesmas (exemplo: no caso de surgir um obstáculo no trilho e a única possibilidade de progressão ser sair do mesmo, utilizando o meio envolvente).

4. Da forma como a atividade é praticada

- Na disposição dos elementos em fila ao longo da atividade, há o risco de queda individual, comprometendo os restantes.

5. Da própria segurança

- Não haver possibilidade de contacto via móvel com as autoridades;
- É necessário definir um conjunto de regras de conduta, que devem ser seguidas pelos alunos participantes, para minimizar o risco de ocorrer acidentes.

Regras de Conduta

Para o correto decorrer da atividade estabelecemos um conjunto de regras que condicionariam o comportamento dos participantes.

- a) Manter-se dentro do trilho;
- b) Deixar uma distância de segurança entre o participante da frente e o de trás, evitando aglomerados;
- a) Evitar ruídos e atitudes que perturbem o meio;
- b) Não recolher nem danificar a flora ou perturbar a fauna;
- c) Não abandonar lixo;
- d) Não fazer lume ao longo do trilho;
- e) Não destruir ou modificar a sinalética;
- f) Em caso de acidente contactar o elemento da organização mais próximo.

Transporte

O transporte para o local foi providenciado por alguns EC, e por uma carrinha requisitada a uma associação desportiva. Quanto ao transporte providenciado pelos EC foi atribuída a responsabilidade aos alunos de se encarregarem de combinar a sua dinâmica, sempre com a orientação do professor responsável. Os alunos que não tiverem conseguido meio de transporte, seguiram numa carrinha de 9 lugares.

Existiram dois pontos de encontro: Na escola, pelas 8h30 para quem necessita do transporte da carrinha; Na Baía D'Abra (local da Expedição) pelas 9h30 para quem tiver transporte próprio.

Plano alternativo

Atendendo que a realização de uma atividade depende de vários factores, propomos um plano alternativo para caso de estar a chover.

Plano B

Este plano aplicar-se-á se no dia da atividade se estiver a chover. Na semana da atividade iremos visualizar a meteorologia para assim já nos prepararmos adequadamente para a mesma.

Local: Parque Desportivo de Água de Pena

Atividades:

- Torneio de Jogos Desportivos Coletivos;
- Lanche convívio;
- Concurso fotográfico;

Recursos

- Espaciais: Estacionamento Norte da escola Horácio Bento Gouveia; Baía D'Abra; Espaço envolvente da Casa do Sardinha; Praia do Cais do Sardinha; Casa do Sardinha.
- Temporais: 9 horas e 15 minutos;
- Humanos: Professores de outras disciplinas (4); Professora de EF e professores estagiários (3); Vigilante do parque Natural (1); EC que providenciaram transporte (5); Instrutores de Canoagem (2).
- Materiais: Máquina Fotográfica; Mala de primeiros socorros; Mapa do percurso; Mapa e cartões de controlo caça ao tesouro; Uma carrinha; Um barco; Cinco caiaques.

Apoios

- Parque Natural da Madeira (ao clicar no seguinte link poderá consultar a resposta fornecida pela entidade referida ao nosso ofício que solicitava a sua colaboração);
- Associação de Basquetebol da Madeira;
- Associação de Canoagem da Madeira.

ANEXO V – Balanço efetuado pelos alunos na disciplina de Português relativamente à ação de extensão curricular

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Expedição: treinar para partir

Baía d'Abra – Casa do Sardinha

No dia 1 de junho de 2013 (Dia da Criança), alunos da minha turma _____, alguns professores e familiares dos nossos colegas participaram na Atividade de Extensão Curricular denominada "A Expedição: treinar para partir". Esta surgiu no âmbito do estágio em Educação Física e Desporto e consistia em percorrer um longo trilho do Caniçal, desde a Baía d'Abra (Ponta de São Lourenço) até à Casa do Sardinha. Entre outros objetivos, visava, principalmente, contribuir para consolidar boas dinâmicas interpessoais e de grupo; estimular o espírito de responsabilidade, de cooperação e de partilha e promover o gosto pela prática de atividade física em ambiente natural e potenciar uma consciência ecológica.

O início da atividade ocorreu no sábado bem cedo. Pelas 8h30, a maioria dos participantes concentrou-se na parte norte da nossa escola. Tinham roupas desportivas, sacolas e máquinas fotográficas... Estavam preparados para um grande dia. Após a confirmação das presenças, enfiaram-se em carros de professores e de encarregados de educação e partiram ansiosos em direção ao outro canto da ilha, ao Caniçal.

Chegaram à Baía d'Abra pelas 9h30. Alguns colegas já lá estavam. O céu encontrava-se nublado e havia vento. Imediatamente, os professores de Educação Física deram orientações e referiram os procedimentos de segurança, como por exemplo: andar sempre em fila indiana; estar a um braço de distância do colega da frente; não ultrapassar; desviar-se das pessoas que caminham no sentido contrário; andar sempre no trilho; não deitar lixo no chão (deixar apenas as pegadas); avisar quando pretender tirar fotografias... Informaram também que, ao longo do percurso, fariam três paragens para repousar e beber água.

Finalmente, partiram dois grupos: à frente ia o _____ e, um pouco mais atrás, a minha turma. Durante a caminhada, os grupos conseguiram observar o rebelde mar do norte e o pacato mar do sul; as variadas cores das rochas (algumas com lava seca); a vegetação rasteira; as plantas endémicas; os viveiros em pleno mar; um barco com kayaks... Eram os kayaks para uma das atividades a realizar no mar do Sardinha! Perto da Casa do Sardinha, encontraram um cão e ficaram encantados...

Às 10h45 (aproximadamente), fizeram uma paragem para lanchar e partilharam bolachas, guloseimas...

Chegaram à Casa do Sardinha às 11h15. Neste momento, reencontraram-se com o pai de uma colega que fizera um percurso diferente. Após as recomendações do vigilante (ou seja, do guarda florestal) sobre o uso da casa de banho, a recolha de lixo e a poupança de água, desceram até à praia, enquanto o outro grupo _____ fazia uma "Caça ao Tesouro". Junto do

cais, viram dois praticantes de canoagem e de vela que explicaram o funcionamento dos kayaks. Depois, cada um colocou um colete salva-vidas e dirigiu-se com o seu par para um kayak, exceto duas colegas que, por assuntos de mulheres, andaram de barco e fotografaram tudo. Enquanto remavam, a professora de Educação Tecnológica e a de Ciências avaliavam a prestação dos “canoístas”.

Foi fantástico! Acompanhados por um barco a motor, onde iam as fotógrafas de serviço, remaram, remaram... Aproximaram-se de umas rochas enormes. Eram tão altas que assustavam. Alguns grupos andaram às “cabeçadas” ou às “pagaiadas”, como contou uma aluna: “Eu dei com a minha pagaia cinco vezes na cabeça de uma colega, porque a pagaia de outra batia na minha... Éramos péssimas a remar. Estávamos sempre perto das rochas. Acabámos por melhorar e trabalhámos em equipa.” Trinta minutos após estas peripécias, regressaram a terra. Uns ainda aproveitaram para dar uns mergulhos. Depois, secaram-se e prepararam-se para uma “Caça ao Tesouro”. Três grupos seguiram pontos estratégicos. Houve um vencedor. Foi a equipa C. Como recompensa, recebeu um saco de caramelos e “smarties” e distribuiu o “tesouro” por todos os “caçadores”.

Pelas 13h30, sentaram-se à volta de uma mesa, à frente da Casa do Sardinha. Retiram das sacolas sandes, fruta, bolachas, bolos e sumos e partilharam o almoço.

Às 14h15, visitaram o museu na companhia do vigilante. Este forneceu muitas informações sobre o local. Explicou a origem dos nomes “Ponta de S. Lourenço” e “Cais do Sardinha”.

Deu destaque às plantas e animais e mostrou esquemas e fotografias relacionadas com o percurso.

Depois desta visita, descansaram, tiraram fotografias e conversaram muito.

Eram 15h. A energia fora reposta. Estavam aptos para o regresso. Alguns mostraram alguma tristeza pela partida, pois estavam maravilhados e não se importavam em ficar lá a acampar com os colegas. Não estava planeado. Logo, organizaram-se e, seguindo as orientações dos professores e encarregados de educação, caminharam. Durante o percurso, foram surpreendidos pela minha DT e pela professora de História. Tinham preparado a última atividade. Começaram por formar três grupos. Depois, cada grupo recebeu tarefas. No alto, com os corpos, fizeram três figuras geométricas: um círculo, um triângulo e um retângulo. Memorizaram e proferiram, em conjunto, frases estranhas (trava-línguas); fizeram um cartaz publicitário alusivo à caminhada e declamaram (voltados para o mar) um poema que começava assim: “Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!”... No fim, os chefes dos grupos tiveram uma missão: encontrar um saco com uma merenda. O chefe da equipa C descobriu-o e todos puderam saborear chocolates e sumos.

Era tempo de recomeçar. Puseram-se a caminho até ao estacionamento. Mesmo antes, subiram 127 escadas. Chegaram. Alguns pais aguardavam. Trocaram impressões e acabaram por se despedir. Uns regressaram à escola, outros foram diretos para casa.

Resumindo e concluindo, como disseram alguns colegas:
"Foi altamente! O pessoal era fixe. Divertimo-nos muito. Foi um dia espetacular! Ficará para sempre na memória. Temos de repetir os 10 Km..."

ANEXO X – Programa da Ação de Intervenção na Comunidade Escolar

14h15 – Receção dos alunos, pais e avós

14h30 – “Tarde de mercado” e Jogos

15h45 – Espetáculo de Natal:

- ✚ Entrega dos prémios dos Jogos;
- ✚ Declamação do poema “*Minha avó querida*” pela aluna Sónia Gomes
- ✚ Música “*Bailinho da Madeira*” tocada no acordeão pelo Avó Adelino Vieira Sá;
- ✚ Música “*Last Christmas*” acompanhada pelo violino e guitarra pela turma pelo

- ✚ Dança “*New York New York*” pelo grupo de idosos Ginásio da Barreirinha;
- ✚ Dança “*O regadinho*” pelos alunos
- ✚ Atuação do grupo de Hip Hop STG



16h30 – Encerramento da festa

