



Centro de Competências das Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

Relatório de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

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

Rúben Heliodoro Gomes Castanha

Funchal

2010



Centro de Competências das Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

Relatório de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

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

Orientador científico

Professor Doutor João Prudente

Co-orientador científico

Mestre Sara Cunha

Rúben Heliodoro Gomes Castanha

Funchal

2010

Resumo

O desenvolvimento de um conjunto de actividades inseridas num estágio pedagógico é a base deste documento onde constam informações sobre o processo ensino – aprendizagem, nomeadamente as estratégias usadas, assim como os resultados e principais dificuldades sentidas.

São também analisadas as acções de carácter científico - pedagógico, a actividade de intervenção na comunidade escolar, assim como as actividades de integração no meio, que engloba um estudo de caso, uma caracterização da turma e uma acção de extensão curricular.

Salienta-se os resultados obtidos através da interacção entre os modelos de ensino *Teaching Games for Understanding* e o *Modelo de Educação Desportiva*, assim como os resultados de uma nova abordagem a conteúdos rítmico – expressivos em contexto escolar, através do *RopeSkipping*. Destaque ainda para os resultados obtidos no estudo de caso, que além da identificação de possíveis causas para o problema, enuncia algumas medidas que podem vir a contribuir para a melhoria dos alunos envolvidos neste estudo.

São ainda apresentadas algumas considerações sobre as actividades dinamizadas, apontando os aspectos que são passíveis de serem melhorados, assim como algumas sugestões que visam melhorar o processo de Ensino-Aprendizagem em que estivemos envolvidos.

Índice

GLOSSÁRIO DE TERMOS	1
1-INTRODUÇÃO	2
2-CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	3
3-DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO	4
3.1-Prática Lectiva	4
3.1.1-Gestão do processo Ensino/aprendizagem na turma do Orientador da Escola	4
3.1.2-Assistência a Aulas	13
3.2-Actividades de intervenção na comunidade escolar.....	19
3.3-Actividades de integração no Meio.....	22
3.3.1- Caracterização da turma	22
3.3.2- Estudo de Caso	25
3.3.3 – Acção de extensão curricular.....	27
4-ACTIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO – PEDAGÓGICA.....	33
4.1 – Colectiva	33
4.2 – Individual	38
5-OUTRAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	41
6-CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
7-RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES	46
8-DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM OS COLEGAS ESTAGIÁRIOS DA EBSGZ	48
9-BIBLIOGRAFIA.....	50
10- Anexos	52
10.1 Anexo 1: Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção e a Escola	52
10.2 Anexo 2: Saúde, Actividade Física e a Escola	61
10.3 Anexo 3: Inquérito aplicado aos alunos	72
10.4 Anexo 4: Teste sociométrico aplicado aos alunos.....	76

Índice de Figuras

Figura 1: Modo de trabalho preferido pelos alunos.....	24
Figura 2: Grau de satisfação obtido com a participação na actividade	30
Figura 3: Grau de pertinência da actividade.....	31
Figura 4: Conhecimento da modalidade <i>Rope Skipping</i>	34
Figura 5: Grau de pertinência do tema da acção	37
Figura 6: Avaliação ao global da acção.....	37
Figura 7: Pertinência do tema.....	39
Figura 8: Adequação dos conteúdos expostos.....	39

Índice de Tabelas

Tabela 1: Comparação dos valores da gestão dos tempos de aula	17
Tabela 2: Tempos médios de empenhamento motor a cada período de 180 segundos..	18
Tabela 3: Percentagens das afectividades registadas nas observações.....	18
Tabela 4: Expectativas dos alunos para o futuro	23

GLOSSÁRIO DE TERMOS

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

PHDA: Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção

EBSGZ: Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

ACSM: American College Sport Medicine

FDE: Festa do Desporto Escolar

FGP: Federação de Ginástica de Portugal

1-INTRODUÇÃO

A caracterização de um processo de ensino – aprendizagem desenvolvido ao longo dos últimos nove meses constitui o cerne deste trabalho, onde são abordados aspectos como a prática lectiva e actividades de intervenção na comunidade escolar, de integração no meio e de natureza científico-pedagógica, levadas a cabo numa turma do 10º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ).

Tendo por objectivo a apresentação e justificação de todas as tomadas de decisão efectuadas no âmbito do referido processo, o presente relatório aborda em cada actividade os factores que contribuíram para o sucesso/insucesso das mesmas, os aspectos positivos/negativos, bem como aqueles que são passíveis de serem alterados no sentido de otimizar a tarefa em questão e ainda as mais-valias que estas nos proporcionaram.

No que à prática lectiva diz respeito, são referidas as matérias abordadas ao longo do ano lectivo, com base na planificação efectuada previamente pelo grupo de Educação Física da Escola, assim como a forma como foram transmitidos os conteúdos aos alunos, enunciando as principais dificuldades e os resultados mais significativos. São ainda apresentados os principais resultados das observações realizadas aos colegas estagiários, além de algumas considerações que visam auxiliar os mesmos a melhorar o seu desempenho.

Relativamente à actividade de intervenção na comunidade escolar e à actividade de integração no meio que se decompõe numa acção de extensão curricular, numa caracterização da turma e num estudo de caso, é possível constatar os principais aspectos da sua concepção, as dificuldades sentidas, os resultados obtidos e algumas sugestões que, no nosso entender, poderão contribuir para um maior sucesso das mesmas, sendo que as acções de natureza científico-pedagógica, à semelhança das anteriores, apresentam a mesma estrutura.

As tarefas desenvolvidas no âmbito de uma direcção de turma e a participação com alunos da EBSGZ num torneio de Basquetebol inter-escolas foram outras das actividades desenvolvidas neste estágio e que estão descritas neste relatório.

Finalmente, será apresentado um conjunto de considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido, assim como sugestões que possam contribuir para uma melhoria do processo de ensino – aprendizagem, mas também para o processo de formação que integrámos.

2-CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Fundada a 9 de Setembro de 1968, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ) foi a primeira escola do ciclo preparatório existente na Região Autónoma da Madeira (Pinto e outros, 2008). No entanto, só a partir de 1989 é que esta Escola passou a ter as suas próprias instalações, localizadas na freguesia de São Martinho, perto do Estádio dos Barreiros. Foi também por esta altura que passou a ser um estabelecimento de ensino onde se lecciona desde o 2º ciclo até ao Ensino Secundário.

Actualmente, a EBSGZ é dirigida pela Dr.^a Maria João Gomes, Presidente do Conselho Executivo que juntamente com o Conselho Pedagógico, o Conselho da Comunidade Educativa e o Conselho Administrativo constituem os órgãos de gestão da referida escola.

Constituída por três blocos de dois pisos, uma área polidesportiva e um pavilhão, esta escola acolheu no ano lectivo de 2009/2010, mil trezentos e oitenta e um alunos ¹⁾, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, em que 30% dos alunos frequentaram o 2º ciclo de ensino, 47% o 3º ciclo e 23% frequentaram o Ensino Secundário (sabendo-se também que existiram alunos que frequentaram percursos alternativos e/ou modalidades profissionalizantes).

Os alunos que frequentam a EBSGZ apresentam idades entre os 10 anos e a idade adulta, sendo que a grande maioria é proveniente da freguesia onde está sediada a escola, mais concretamente dos sítios da Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória (Pinto e outros, 2008).

1) Fonte: Relatório demográfico escolar (alunos) agrupado por estabelecimento e concelho, para o ano lectivo 2009/2010, disponível em <http://place.madeira-edu.pt>

3-DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

3.1-Prática Lectiva

3.1.1-Gestão do processo Ensino/aprendizagem na turma do Orientador da Escola

O professor enquanto agente de educação tem, segundo Aranha (2004, p.29), um conjunto de competências que lhe são atribuídas, entre as quais as de “planear, organizar e controlar o processo de ensino – aprendizagem”.

Segundo a nossa perspectiva, o processo Ensino/Aprendizagem não se iniciou da forma mais eficiente, pois só tivemos conhecimento do número de turmas que íamos leccionar e os respectivos anos, no primeiro dia de aulas do ano lectivo 2009/2010.

Por outro lado, julgamos que o facto de termos começado a leccionar imediatamente também não contribuiu para um bom planeamento inicial, pois existiam um conjunto de factores que eram necessários conhecer de uma forma concreta, como a realidade da escola, opções do grupo de Educação Física e os próprios alunos. Daí atribuímos algumas das dificuldades sentidas a este início prematuro, sobretudo se considerarmos a nossa pouca ou nenhuma experiência.

Perante um planeamento que se exigia (Aranha, 2004), procurámos inteirar-nos do projecto de Educação Física da EBSGZ, que segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001, p.24) “constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular” e que poderia ajudar-nos a perceber quais as orientações do grupo de Educação Física da EBSGZ. Através deste, constatamos que o grupo tinha construído o seu próprio programa da disciplina, baseando-se no PNEF mas realizando as alterações entendidas como necessárias, considerando a realidade da EBSGZ, indo assim de encontro ao próprio PNEF (2001, p.20-21) que confere às escolas autonomia nas “decisões ao nível do currículo dos alunos, com a inclusão de componentes regionais e locais respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” e a inclusão de matérias alternativas “de acordo com as características da população escolar, o meio onde a escola se insere e os recursos disponíveis na comunidade educativa”.

Dos planeamentos construídos pelo grupo, realça-se a opção por leccionação das matérias por blocos, um método que segundo Rosado (2003) “tem sido objecto de algumas críticas nomeadamente, porque as aprendizagens motoras aparecem demasiado concentradas não garantindo suficientemente, aspectos associados à retenção das aprendizagens, à inclusividade, à diferenciação do ensino e à implementação de uma

verdadeira avaliação formativa”. O próprio PNEF parece sugerir outra abordagem das matérias, nomeadamente por ciclos, onde as matérias não são abordadas de forma tão concentrada, mas mais distribuídas no tempo. Godinho (2002) parece reconhecer benefícios a esta leccionação por ciclos, baseando-se na experiência de Shea e Morgan (1979, citados por Godinho, 2002) que parece indicar que uma prática mais cíclica “provoca uma maior aprendizagem do que a organizada por blocos” a longo prazo, no entanto, o mesmo autor frisa que esta vantagem “nem sempre se verifica, e parece muito dependente do tipo de tarefa e do nível de desenvolvimento do aprendiz”, acrescentado ainda que uma prática organizada por blocos apresenta melhores resultados numa fase de aquisição. Também Siedentop (1994) citado por Graça e Mesquita (2007) parecem concordar com uma leccionação de Unidades Didáticas por blocos de maior duração, pois refere que Unidades Didáticas de curta duração apresentam uma “insuficiência temporal (...) para a consolidação das aprendizagens” defendendo a “necessidade de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino”.

Após uma análise do anteriormente exposto e das características dos alunos, optámos pela leccionação das matérias indicadas por blocos, como sugeriam as indicações do grupo de Educação Física. Esta escolha baseou-se no PNEF (2001, p.16), que refere que “no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico” pelo que, a leccionação por blocos possibilitava um trabalho mais abrangente no sentido de consolidar os conteúdos então trabalhados.

Constatámos ainda que a distribuição das aulas de Educação Física no horário da turma em que estávamos a leccionar não era o mais indicado (dois blocos de 90 minutos), pois não respeitava o mínimo de três sessões semanais anunciadas no PNEF (2001, p. 22).

O conjunto de matérias seleccionadas pelo grupo de Educação Física da EBSGZ para leccionação no 10º ano de escolaridade contemplava os jogos desportivos colectivos (Futebol, Corfebol, Basquetebol, Andebol e Voleibol) e modalidades individuais como a Ginástica e ainda os Desportos de Raquete, Badminton e Ténis de Campo. Destas matérias destacamos a ausência da Dança, matéria tida como nuclear no PNEF mas que não é trabalhada na Escola em questão, pois o grupo de Educação Física da mesma, aquando da elaboração do seu planeamento, considerou que a Dança e os seus conteúdos não conseguiriam cativar e motivar os alunos para a sua prática, tendo em conta o estrato sócio - cultural de onde provinham. Mesmo assim, e apesar de não

termos trabalhado especificamente os conteúdos de Dança, abordámos em algumas das nossas aulas outras actividades rítmicas e expressivas como o Salto à Corda/*Rope Skipping* que constituiu uma das formas de aquecimento, além de, nas nossas actividades extra-curriculares, termos igualmente trabalhado conteúdos de expressão como é exemplo disso o jogo da mímica, praticado na acção de extensão curricular e/ou as aulas de *fitness* abordadas na acção de intervenção na comunidade escolar.

Ainda sobre as matérias escolhidas pelo grupo, importa referir que a introdução dos conteúdos de Corfebol, uma matéria alternativa, surge também do contexto sócio – cultural dos alunos, pois a introdução desta modalidade tenta aproveitar não só os bons recursos materiais existentes na escola mas também as suas regras, que integram nas mesmas equipas rapazes e raparigas, combatendo desta forma uma separação de sexos que se verifica nos contextos escolares e que podemos comprovar neste ano.

Importa referir que o nosso processo de Ensino / Aprendizagem desenrolou-se numa turma do 10º ano de escolaridade, inicialmente composta por 25 alunos, mas que devido a transferências para outras escolas passou a contar com 20 alunos, número que até final do ano lectivo 2009/2010 ainda viria a ser reduzido para 17, fruto de exclusões por faltas. A turma possuía o mesmo número de rapazes e de raparigas, que apresentavam uma média de idades que rondava os 15,35 anos, sendo que todos eles frequentavam pela primeira vez o 10º ano de escolaridade.

No primeiro período, as matérias abordadas foram o Corfebol, o Futebol e a Ginástica, cujos objectivos foram traçados após a avaliação diagnóstica, como sugere o PNEF (2001, p.26): “considerando as orientações estratégicas do grupo de Educação Física, o professor deverá desenhar em traços gerais o plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorrerá posteriormente e de forma adequada a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas opções que daí advêm”.

No que diz respeito aos conteúdos de Corfebol, é importante realçar que apesar de esta não ser uma matéria totalmente desconhecida, existia uma ignorância das suas regras e dos aspectos técnico - táticos do jogo que condicionaram a nossa leccionação, principalmente nas primeiras aulas, apesar das pesquisas realizadas com o intuito de conhecer mais profundamente a modalidade.

A forma como abordámos os conteúdos (em todas as modalidades colectivas abordadas neste estágio pedagógico) partiu da lógica de compreensão do jogo (*Teaching Games for Understanding*) onde considerámos o “jogo com um espaço para a resolução

de problemas” (Graça e Mesquita, 2007, p. 402). No entanto, existiram situações em que sentimos a necessidade de decompor o jogo, nomeadamente quando os condicionalismos impostos não eram suficientes para a resolução do problema, sendo portanto necessário realizar exercícios com características mais analíticas. Podemos referir uma destas situações na modalidade de Corfebol, onde fomos obrigados a criar um exercício sem oposição para trabalhar o lançamento na passada e/ou parado, uma vez que em situação de jogo era muito raro existirem lançamentos, e nem a introdução de condicionalismos como por exemplo o de poder lançar com oposição alterou esta situação.

A estratégia de ensinar as regras de jogo a partir do mesmo criou-nos, inicialmente, algumas contrariedades, com os alunos a evidenciarem dificuldades em assimilar as regras, o que nos levou a construir um documento com as regras de jogo e que viria, simultaneamente com as intervenções que eram realizadas nas situações de jogo, a contribuir para a melhoria verificada no final da Unidade Didáctica em que tínhamos como um dos objectivos o conhecimento/compreensão das regras de jogo. Realçamos que no caso específico do Corfebol, este compreender das regras obrigou-nos a condicionar invariavelmente os jogos pois os alunos através do cumprimento das suas regras anulavam sistematicamente os lançamentos adversários.

Relativamente aos conteúdos de Futebol, a principal dificuldade foi a grande diferença que existia entre os alunos, com um grupo de 7 alunos a evidenciarem grande proficiência contrastando com os restantes que tinham enormes dificuldades para recepcionar uma bola. Perante tamanha discrepância tínhamos no nosso entender, duas hipóteses: trabalhar por níveis, isto é, dividir claramente os mais proficientes dos menos proficientes ou então, constituir vários grupos e colocar os alunos mais proficientes como responsáveis pelos mesmos, sendo uma espécie de auxiliares do professor. Optámos pela segunda opção, que permitiu aos alunos menos proficientes evoluírem com os colegas mais hábeis. No entanto, as competências que estes últimos adquiriram foram mais no capítulo da responsabilidade e sociabilidade do que nas suas destrezas motoras, o que em nosso entender, acabou por prejudicar os alunos mais proficientes pois as suas capacidades motoras permitiam um trabalho mais avançado, apesar de como já referido anteriormente terem ganho outro tipo de competências que fazem parte dos objectivos do PNEF.

A outra modalidade leccionada este período – Ginástica – representou o nosso maior “desafio” pois era uma modalidade em que sentíamos muita insegurança, muito provavelmente devido às lacunas do nosso processo de formação nesta modalidade. Julgávamos também que na Ginástica existia uma maior propensão para possíveis lesões, o que também deverá ter contribuído para a insegurança então verificada. Cometemos muitos erros de planeamento, nomeadamente na organização dos exercícios, em que se verificaram filas com elevado tempo de espera, exercícios inadequados à realidade da turma e também dificuldades na motivação dos alunos. Estas dificuldades foram mais evidentes na abordagem da Ginástica de Solo, uma vez que nos Aparelhos e na Acrobática as dificuldades foram bem menores. Pensamos que o facto de só leccionarmos esta modalidade de três em três semanas – uma vez que as aulas da cadeira Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar coincidiam com as aulas da turma onde estávamos a leccionar e a solução encontrada foi a de os estagiários faltarem à vez às aulas da EBSGZ – também não contribuiu para uma evolução mais rápida no que ao planeamento desta modalidade diz respeito.

Considerámos ter conseguido ultrapassar as dificuldades sentidas na Ginástica de Solo, com a divisão da turma em grupos consoante o nível de prestação motora dos alunos, o que facilitou a individualização do ensino. Esta estratégia além de melhorar os níveis de empenhamento dos alunos, permitiu-nos controlar a turma de uma forma mais eficaz. Pensamos ainda que as menores dificuldades sentidas quando introduzimos a Ginástica de Aparelhos e a Acrobática se deveu também a esta estratégia pois já não cometemos tantos erros de planeamento, além de existir também, por parte dos alunos, uma maior motivação, especialmente na Acrobática em que estes estavam muito motivados para a sua prática. A assistência de aulas desta modalidade de outros professores com mais experiência também nos ajudou a melhorar, nomeadamente no planeamento das questões de organização.

O recurso a meios audiovisuais e gráficos foi outra estratégia adoptada e que também deverá ter contribuído para a melhoria verificada na leccionação das nossas aulas, pois através destes meios os alunos eram capazes não só de ouvir mas também de visualizar o que era pretendido. A gravação das prestações motoras dos alunos e posterior visualização possibilitou a estes a identificação e consciencialização dos seus próprios erros, contribuindo para a correcção dos mesmos.

Ainda sobre o primeiro período importa salientar outros aspectos mais gerais, como a preparação e organização da aula, que era realizada antes do início do tempo lectivo e na maioria das vezes com a colaboração dos alunos. Esta estratégia manteve-se ao longo de todo o ano e com bons resultados, pois contribuiu para a diminuição dos tempos de organização. Foram também constituídos grupos de trabalho sensivelmente a meio do 1º período, com base no teste sociométrico que foi aplicado aos alunos da turma e nas suas prestações psico-motoras. Desta forma, conseguimos criar grupos de trabalho em que existiam bons relacionamentos entre os alunos com diferentes níveis de aptidão, como sugere o PNEF. Em cada grupo existia um responsável que normalmente era também o aluno mais proficiente. Estes grupos de trabalho mantiveram-se até final do segundo período, apesar de por vezes ter sido necessária realizar algumas adaptações, nomeadamente quando era necessário “assegurar-se a constituição homogénea dos grupos” (PNEF, 2001, p.30).

Durante o primeiro período iniciámos um trabalho específico que visava o desenvolvimento de condição física dos alunos e que era realizado na parte inicial da aula, mas que deixou de ser específico no final do mesmo período pois os alunos além de não estarem motivados para este tipo de trabalho, não se empenhavam o suficiente para alcançar melhores desempenhos, o que já não seria fácil uma vez que “é reconhecido cientificamente que realizar actividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão física, e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais” (PNEF, 2001, p.22), o que não representava a realidade da turma que possuía Educação Física apenas duas vezes por semana. Perante esta realidade optámos por trabalhar a condição física dos alunos através dos conteúdos das matérias que estávamos a leccionar, com aquecimentos mais exigentes.

No segundo período, eram novamente três as matérias que iriam ser abordadas – Badminton, Basquetebol e Andebol – no entanto, o espaço que havia sido destinado para a leccionação do Badminton – pavilhão - foi interdito por questões relacionadas com a saúde de quem utilizava aquele espaço.

Esta interdição originou uma reformulação completa do nosso planeamento para este período intermédio, em que passámos a leccionar 2 matérias em vez de 3. Ainda chegámos a leccionar Badminton nos espaços exteriores, no entanto, abandonámos esta solução em virtude das condições climatéricas inviabilizarem a mesma, pois a instalação

atribuída tinha a particularidade de contar com a presença do vento de uma forma constante o que impossibilitava a troca de bolas pois o objecto de jogo – volante – era demasiado leve.

A definição dos nossos objectivos para o Basquetebol e para o Andebol foi, à semelhança do período anterior, baseada na avaliação diagnóstica efectuada na primeira aula do período, apesar de já termos definido não ser necessário voltar a abordar alguns aspectos como a desmarcação pois esta já havia sido abordada nas matérias de Futebol e Corfebol, fazendo-se assim um *transfer* para as matérias deste período.

Salientámos que as condições climatéricas adversas que se fizeram sentir ao longo de todo o período, originou a leccionação de muitas aulas alternativas com recurso aos meios audiovisuais ou, nos casos em que não se encontrava a chover mas o piso não se encontrava em condições, a realização de *PeddyPapers* pela escola com perguntas sobre as matérias que já tinham sido abordadas até então. Esta estratégia além de permitir avaliar os conhecimentos cognitivos dos alunos, possibilitava ainda aos mesmos a realização de actividade física, que de acordo com Sothern (2004) é cada vez menor nos dias que correm.

A leccionação do Andebol e do Basquetebol ocorreram em períodos lectivos de 45 minutos, pois possuíamos uma determinada instalação nos primeiros 45 minutos e outra nos restantes 45, sendo que apenas numa delas possuíamos tabelas de Basquetebol.

Salientamos que, no nosso entender, a leccionação do Basquetebol e do Andebol de forma seguida poderá causar nos alunos alguma confusão, pois existem características importantes do jogo que são distintas de uma modalidade para outra como o número de apoios com a bola na mão e/ou o contacto físico. Podemos constatar esta suposição com o decorrer das aulas, pois os alunos infringiam de forma acentuada as leis do jogo de Basquetebol nomeadamente devido ao contacto físico que não é permitido e ao número de apoios que se pode efectuar com a bola na mão. No sentido de combater estas dificuldades evidenciadas pelos alunos, optámos por condicionar algumas regras como por exemplo o número de apoios no Andebol (permitindo apenas 2) e permitir algum contacto no Basquetebol, tentando desta forma minimizar as diferenças entre as duas matérias, fornecendo simultaneamente maiores condições de sucesso nas tarefas, pois os alunos sobretudo no lançamento na passada em Basquetebol, efectuavam constantemente falta técnica, pois realizavam três apoios.

Ao compararmos o nosso desempenho no segundo período com o do primeiro, verificámos ter existido uma grande evolução da nossa parte nas questões relacionadas com os aspectos organizativos, transmissão de informação e de *feedbacks*, que poderá ser explicado com um maior à vontade perante os alunos, maior experiência, melhor controlo da turma e também um maior domínio dos conteúdos de Basquetebol e Andebol, pois são duas áreas anteriormente praticadas como jogador e a quais estamos ligados através do processo de treino. Este bom domínio permitiu melhorar sobretudo os *feedbacks* fornecidos aos alunos, pois havia uma maior propensão para detectar e corrigir os aspectos negativos. No entanto, o nível motor e cognitivo apresentado pela turma não era muito satisfatório, onde destacamos as dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da bola, sobretudo em situações de corrida. Existiu por isso uma necessidade de decompor o jogo em partes mais simples, no entanto o trabalho efectuado não era muito analítico, pois em todos os exercícios propostos incluímos a competição, a finalização, cooperação e a oposição (apesar de esta última não ter estado presente desde o início em alguns exercícios).

O nível atingido pelos alunos no final das Unidades Didácticas de Andebol e Basquetebol foi, no nosso entender, muito satisfatório com estes a atingirem os principais objectivos propostos.

Relativamente ao terceiro período, em que leccionámos as matérias de Voleibol e Ténis, em que este último constituía mesmo a primeira abordagem a este desporto para todos os alunos (à excepção de um), o processo de diagnóstico e posterior definição de objectivos repetiu-se, à semelhança dos períodos anteriores.

No que ao Voleibol diz respeito, e contrariamente às outras modalidades colectivas, sentimos a necessidade de realizar um trabalho mais analítico pois grande parte dos alunos apresentava enormes dificuldades para executar gestos técnicos como a manchete e/ou o passe de dedos, o que até representou uma surpresa para nós visto que, os conteúdos de Voleibol estão presentes na EBSGZ desde o segundo ciclo, pelo que esperávamos um nível superior. Ainda tentámos o ensino a partir de jogos reduzidos e com condicionalismos como a permissão da bola tocar no solo entre cada toque, mas os resultados verificados não foram os pretendidos. No entanto, o trabalho mais analítico realizado nas primeiras aulas, em que colocámos alunos mais proficientes a trabalharem com os colegas que evidenciavam maiores dificuldades, resultou numa melhoria apesar de ainda se verificarem dificuldades em contexto de jogo. No entanto esta melhoria

permitiu realizar um reajuste dos grupos, colocando os alunos mais proficientes a realizarem um trabalho diferente dos restantes colegas. Deste modo, enquanto uns trabalhavam aspectos do jogo em situação de jogo (mais proficientes), os outros realizavam um aperfeiçoamento dos gestos técnicos solicitados em situações mais analíticas.

Os resultados finais obtidos nesta modalidade foram diferentes até porque os objectivos traçados tiveram necessariamente de ser diferentes considerando o nível exibido pelos alunos. Em nosso entender, os resultados obtidos pelos alunos mais proficientes foram muito satisfatórios, pois estes evidenciaram no final da Unidade Didáctica em questão um bom domínio dos gestos técnicos básicos do Voleibol. Por outro lado, consideramos que os restantes alunos ainda apresentavam dificuldades no domínio dos gestos mais básicos, o que não permitia a realização de jogos, pois estes limitam-se aos serviços de um lado para o outro. A inclusão de condicionalismos como retirar o serviço ou permitir que a bola toque no solo uma vez entre cada toque dos alunos apresentou melhores resultados, no entanto os mesmos ainda não foram suficientemente satisfatórios.

A leccionação dos conteúdos de Ténis ocorreram de uma forma por nós considerada como muito satisfatória, pois os alunos evidenciaram grandes progressos passando de um nível muito rudimentar em que não conseguiam controlar a bola, para um patamar em que eram capazes de trocar várias bolas consecutivamente e com algum controlo da trajectória da bola. Excluindo alguns exercícios das primeiras aulas, em que o objectivo (dos exercícios) principal era o de familiarizar os alunos com a bola e a raquete, os restantes exercícios foram todos numa lógica de jogo 1 x 1 em campo reduzido, com sistemáticas correcções dos gestos técnicos e onde eram valorizados o maior número de trocas de bola, do que a colocação da bola no campo do adversário fora do alcance do mesmo. O sistema de rotação de colegas com quem trocavam as bolas após algum tempo, foi no nosso entender benéfico, pois sujeitava os alunos a adaptações constantes aos batimentos dos diferentes colegas, o que poderá ter contribuído para a evolução verificada no final do período. Apenas no gesto técnico de serviço os resultados não foram os esperados, talvez pelo pouco tempo que tivemos para trabalhar o mesmo.

As principais dificuldades sentidas nesta modalidade foram sobretudo ao nível da organização dos exercícios, pois inicialmente cometíamos o erro de fornecer apenas uma ou duas bolas a cada dupla, o que originava muitos tempos mortos, pois os alunos

estavam constantemente a ir atrás da bola que tinha ido para fora. No entanto, este erro foi anulado com a introdução de mais bolas por duplas, o que reduziu substancialmente os referidos tempos mortos.

As estratégias por nós aplicadas ao longo do ano, baseadas no *Sport Education Model* de Siedentop (1994), nomeadamente com a realização de pequenos torneios no final de cada Unidade Didáctica, permanência dos alunos na mesma equipa e a colocação dos alunos em funções de arbitragem produziram os resultados pretendidos (motivação para a prática, espírito de entreaajuda, cumprimento de regras) permitindo comprovar a eficácia deste modelo de educação desportiva anunciada por Graça e Mesquita (2007, p.411) no que às aprendizagens dos alunos diz respeito, “quer ao nível do conhecimento e desempenho táctico e no domínio das habilidades técnicas como no que se referêcia às competências pessoais, afectivas e sociais”.

O recurso às novas tecnologias no sentido de otimizar o processo Ensino – Aprendizagem trouxe-nos mais-valias, pois consideramos ter passado as nossas ideias de uma forma mais concreta aos alunos, onde destacamos o contacto via correio electrónico que possibilitou tanto a nós como aos alunos, a transmissão de informações sobre as matérias e o esclarecimento de dúvidas.

Também importante no processo Ensino – Aprendizagem foi certamente a forma como foram conduzidas as aulas, em que privilegiámos o estilo de descoberta guiada, recorrendo sempre que necessário ao estilo comando ou de tarefa nas situações em que a maioria dos alunos não conseguia atingir os objectivos que se pretendiam.

Importa falar ainda do processo de avaliação dos alunos, baseado nos critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física da Escola onde se desenrolou este estágio pedagógico. Realçamos que entendemos necessário executar algumas alterações aos critérios apresentados, no sentido de valorizar alguns aspectos como a arrumação do material, assiduidade, pontualidade e empenho assim como os objectivos de ciclo, que segundo o PNEF (2001, p. 34) “constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos”.

3.1.2-Assistência a Aulas

A observação de aulas leccionadas por colegas distintos ao longo do ano lectivo 2009/2010 constituía outra das tarefas inseridas na prática do estágio pedagógico. Foram realizadas no total 10 observações a dois colegas estagiários da EBSGZ (adiante

designados com estagiário A e B), onde foram analisados os desempenhos dos mesmos relativamente à emissão de *feedbacks*, o tempo de empenhamento motor, a gestão do tempo de aula e ainda as afectividades registadas nas suas aulas. Decidimos realizar 5 observações a cada estagiário e posteriormente fornecer uma análise a estes relativamente aos seus desempenhos. Após transmitir os resultados das primeiras observações, foram realizadas as restantes 5 observações a cada estagiário, nos mesmos parâmetros das primeiras observações, com o intuito de verificar se existiam progressos.

Julgamos que as observações aos tempos de empenhamento motor permitiram, tanto ao observador como ao observado, conferir a adequabilidade dos exercícios propostos e/ou se a estratégia de intervenção era a mais apropriada (por exemplo, um elevado tempo de empenhamento motor poderá indiciar um maior desenvolvimento das capacidades que estavam a ser trabalhadas). Importa referir que consideramos tempo de empenhamento motor, os períodos em que o aluno praticava actividades físicas (Sena Lino, 2007). Quanto maior for este tempo, mais probabilidades existem de os alunos passarem um maior tempo na tarefa solicitada, com os alunos a “praticarem as actividades directamente relacionadas com os objectivos específicos da aula e/ou com as aprendizagens pretendidas” (Sena Lino, 2007).

No entanto, salientamos que um menor tempo passado na tarefa não significa um menor tempo de empenhamento motor, o que pode ser considerado uma das limitações das observações que serão realizadas nesta área. Sarmento e outros (1998) citam Pieron (1988), referindo que “os ganhos da aprendizagem estão intimamente dependentes do tempo passado na tarefa” citando também Siedentop (1993) que acrescenta estar também dependente da “quantidade máxima de tempo de actividade motora passada em actividades específicas”, sendo assim de extrema importância que se “aproveite judiciousa e racionalmente os tempos disponíveis para as actividades planeadas, de tal modo que se retire delas o máximo proveito” (Sarmento e outros, 1998).

Perante esta importância de rentabilizar ao máximo os tempos de aula surgiram as observações à gestão dos tempos de aula, mais concretamente aos momentos de organização (tempo em que as intervenções do professor visam regular os comportamentos, como por exemplo os deslocamentos dos alunos, a disposição dos materiais, formação de grupos, entre outros) e os tempos de instrução (onde o professor explica a tarefa e/ou transmite aos alunos informações relativas à matéria de ensino) (Sarmento e outros, 1998).

Os dados obtidos com as observações a estes tempos de organização e de instrução indicaram-nos se os estagiários passavam muito ou pouco tempo em tarefas de organização e de instrução, constituindo desta forma uma “ferramenta” valiosa para uma optimização dos diferentes tempos de aulas, além de fornecer dados a partir dos quais, conseguimos quantificar o tempo disponível para a prática através da subtracção da duração dos períodos de instrução e de organização ao tempo útil de aula.

Relativamente ao *feedback*, classificado por Sarmiento e outros (1998) como “uma informação de retorno em função de um comportamento observado”, e que segundo os mesmos autores tem várias dimensões (objectivo, direcção, forma e afectividade), importa referir que pela impossibilidade de observar todas as dimensões, observámos apenas as dimensões “objectivo” e “direcção” devido à importância concedida a estas dimensões na literatura consultada, uma vez que segundo Aranha (2004) apoiada em Carreiro da Costa (1988), o fornecimento de um maior número de *feedbacks* individuais e descritivos representa uma das características de um “professor mais eficaz”.

Importa ainda destacar que dentro da dimensão “objectivo”, podemos classificar o *feedback* em 4 categorias, devendo-se, segundo Sarmiento e outros (1998), considerar um *feedback*:

- AVALIATIVO quando “o professor reage à prestação emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma”;
- PRESCRITIVO quando “ o professor reage à prestação do aluno ou atleta informando-o da forma como deverá realizar a execução seguinte, ou, ainda, a forma como a deveria ter realizado;
- DESCRITIVO quando “o professor descreve a prestação, informa o executante da forma como o realizou”;
- INTERROGATIVO quando “o professor interroga o executante acerca da prestação motora;

Quanto à dimensão direcção, considerámos o *feedback* como INDIVIDUAL, quando a reacção do professor se dirigia à prestação de um aluno, de GRUPO quando a reacção era dirigida a mais do que um aluno, mas não à totalidade da turma, e à CLASSE quando a reacção era dirigida a todos os alunos da turma (Sarmiento e outros, 1998).

Ainda sobre os *feedbacks*, importa referir que o número, a sua frequência e a sua especificidade parecem, segundo Sarmiento e outros (1998), “ser um critério de sucesso”

para que estes *feedbacks* contribuam para a melhoria da compreensão/prestação dos alunos, daí uma quantificação destes aspectos (à excepção da especificidade) também terem sido realizados.

Temos também as observações às afectividades registadas na aula. A afectividade do professor para com os alunos no processo de ensino é de extrema importância pois desempenha um papel preponderante no estabelecimento do clima da aula (Sena Lino, 2007). Sarmiento e outros (1998) parecem concordar com esta afirmação pois também referem que o “clima relacional é um factor determinante na aprendizagem”. Desta forma, pareceu-nos importante avaliar as prestações dos professores estagiários nesta área, sabendo ainda que este pode ser atingido através de intervenções afectivas predominantemente positivas por parte do professor que deverá recorrer também aos elogios e reforços às prestações dos alunos, além de colocar entusiasmo nas suas intervenções, ser capaz de aceitar as sugestões dos alunos e ter a capacidade de prevenir eventuais comportamentos de desvio (Sena Lino, 2007).

No que diz respeito à metodologia usada, importa referir que todas as observações foram feitas ao vivo, sem recurso a câmaras de vídeo apesar de o seu uso ter sido ponderado para a observação das formas do *feedback*. No entanto, as limitações que este meio impõe, nomeadamente ao nível áudio, não justificavam o seu uso. Relativamente aos outros parâmetros observados, o recurso às gravações também não se justificava uma vez que estes eram de fácil observação.

Os instrumentos usados para a recolha de informação foram por nós construídos, baseando-se nos conteúdos da cadeira de Pedagogia do Desporto do Curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira e também nos instrumentos de Sarmiento e outros (1998), adaptados de Siedentop. Esta opção de construir os nossos próprios instrumentos esteve relacionada com a familiaridade que possuíamos com os instrumentos construídos, uma vez que já tinham sido usados em observações realizadas no âmbito da cadeira de Pedagogia de Desporto, do curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira. O registo de ocorrências e o registo de duração foram os métodos usados para a obtenção dos dados.

Numa análise aos resultados obtidos no que à gestão do tempo de aula diz respeito, concluímos que o estagiário A apresenta resultados próximos dos valores apresentados por Graça e Januário (1998), conforme indica a tabela 1, ao contrário do estagiário B que obteve resultados superiores no tempo disponível para a prática e menos tempo em

organização e instrução. Pensamos que os resultados do estagiário B devem-se ao facto das aulas observadas serem aulas de consolidação dos objectivos, em que os alunos já conheciam os exercícios, o que deverá ter contribuído para baixos tempos de organização e instrução.

Tabela 1: Comparação dos valores da gestão dos tempos de aula

	Graça e Januário (1998)	Estagiário A		Estagiário B	
		Obs1	Obs2	Obs1	Obs2
Tempo disponível para a prática	63%	66,9%	66,4%	86,9%	77,9%
Tempo de organização	18%	12,4%	18,8%	4,9%	6%
Tempo de instrução	17%	20,2%	13,8%	8,1%	15,4%

Relativamente à direcção dos *feedbacks*, constatámos que ambos os estagiários dirigem muito mais *feedbacks* individuais do que à classe e/ou a pequenos grupos, o que vai de encontro com uma das directrizes anunciadas por Carreiro da Costa (1988) citado por Aranha (2004), que aponta o fornecimento de mais *feedbacks* individuais como uma das características associadas aos professores “mais” eficazes (Aranha, 2004, p.39). Ainda relativamente aos *feedbacks*, mas na dimensão objectivo, constatámos algumas diferenças entre os estagiários, pois apesar de ambos fornecerem muito mais *feedbacks* prescritivos, a frequência com que os emitem foi distinta. No caso do estagiário B, verificou-se uma grande diferença no tempo existente entre cada *feedback* fornecido da primeira (32’’) para a segunda observação (78’’). Pensamos que na origem desta discrepância esteve o facto de os conteúdos leccionados na primeira aula observada serem de Andebol, modalidade em que o estagiário se sentia muito mais à vontade, pois já foi jogador e treinador da modalidade. Julgamos que, fruto desse maior conhecimento, o estagiário era capaz de corrigir muito mais aspectos do que em matérias em que o domínio das componentes críticas não era tão acentuado. Outro dado relevante sobre a emissão de *feedbacks* do estagiário B foi o de que este não forneceu *feedbacks* interrogativos aos alunos, não estimulando consequentemente uma avaliação dos alunos às suas prestações.

No que diz respeito aos tempos de empenhamento motor, constatámos que os valores obtidos revelam um baixo tempo de empenhamento no conjunto das 4 aulas observadas a este parâmetro, principalmente nas aulas de Voleibol, onde os alunos estiveram apenas 36 segundos (estagiário A) e 26 segundos (estagiário B) em

empenhamento motor num período total de 180 segundos o que, no nosso entender, é um valor muito baixo. Este dado poderá indicar que a escolha do exercício não foi a mais correcta/adequada e/ou que existiam elevados tempos de espera.

Tabela 2: Tempos médios de empenhamento motor a cada período de 180 segundos

	Observação 1	Observação 2 (aula de Voleibol)
Estagiário A	53''	36''
Estagiário B	65''	26''

No capítulo das afectividades, verificou-se que os estagiários tiveram desempenhos equivalentes e de acordo com as recomendações de Sena Lino (2007) e Sarmiento e outros (1998), que referiram que um maior número de afectividades positivas contribuía para a manutenção/desenvolvimento de um clima de aula positivo.

Tabela 3: Percentagens das afectividades registadas nas observações

	Observação 1		Observação 2	
	Afectividade positiva	Afectividade negativa	Afectividade positiva	Afectividade negativa
	Estagiário A	67%	33%	60%
Estagiário B	68%	32%	58%	42%

Estamos convictos que as observações realizadas e posteriores análises aos resultados obtidos ajudaram não só os estagiários observados a melhorarem as suas técnicas de intervenção pedagógica, nomeadamente na escolha de exercícios, formas de organização, gestão do tempo de aula e emissão de informações de retorno, como também nos proporcionou a oportunidade de evoluir nos aspectos referidos anteriormente.

O facto de alguns resultados obtidos nas segundas observações terem sido piores do que os obtidos nas primeiras deve-se, no nosso entender, à mudança de modalidade que estava a ser leccionada e não a qualquer tipo de regressão no aspecto observado. Em futuras observações, e com o intuito de verificar se existiram ou não progressos, o tempo que medeia entre as duas observações do mesmo parâmetro não deve ser muito longo, bem pelo contrário, deverá ser o mais breve possível.

3.2-Actividades de intervenção na comunidade escolar

A organização de actividades extra-curriculares é, segundo o Decreto – Lei nº 286/89 de Agosto, Artigo nº 8, um dos deveres dos estabelecimentos de ensino que devem proporcionar “*actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos*”, o que por si só já constitui uma justificação para a realização desta actividade.

Com base no decreto de lei acima mencionado, planeámos uma actividade que possibilitasse a interacção entre todos os elementos da comunidade escolar, constituída por alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares de educação, num momento de convívio. Era nossa pretensão que este convívio além de agradável envolvesse também actividade física, no sentido de sensibilizar todos os participantes da importância da prática regular de actividade física, que segundo o ACSM (2000) contribui para uma redução do risco de contrair doenças cardiovasculares, a hipertensão, a obesidade, a diabetes mellitus tipo II e vários tipos de cancro. Com base neste pressuposto, considerámos que a dinamização de aulas de *fitness* ia de encontro aos objectivos anteriormente definidos, pois a prática regular de *Fitness* é capaz de promover o desenvolvimento de todos os parâmetros da condição física, mantendo ou melhorando o estado de saúde, forma física, psicológica e bem-estar (Charpin, 1992).

Ao concebermos a acção, pensamos ser igualmente pertinente realizar uma palestra sobre nutrição, alertando todos os participantes para as doenças adjacentes a uma alimentação desregrada como a hipertensão, a diabetes tipo II e/ou a hiperlipidemia (ACSM, 2000). Pensamos também que realizar medições do índice de massa corporal (IMC), índice de glicemia capilar, tensão arterial e a percentagem de massa gorda poderiam motivar ainda mais os participantes para a actividade, uma vez que era da sua própria saúde que estávamos a falar.

Após o delineamento de toda a actividade, procurámos associar-nos a entidades que permitissem a realização desta tal como havíamos concebido. Deste modo, contactámos uma empresa nacional de ginásios ligados à área do *Fitness*, a quem expusemos as nossas ideias, que mereceram da parte destes uma grande aceitação. A empresa demonstrou grande interesse em participar na nossa actividade, aceitando de imediato o nosso convite para dinamizar aulas de *Fitness*, disponibilizando ainda os nutricionistas da empresa para a realização da palestra sobre nutrição, assim como todos os materiais

necessários para as medições, com excepção do aparelho para a medição da glicemia capilar. A disponibilização destes recursos foi bem aceite por nós, que ainda não tínhamos um nutricionista para a palestra pretendida, o mesmo aplicando-se ao material. Perante este cenário, a nossa principal preocupação passou a ser os aparelhos para a medição da glicemia capilar e um (a) enfermeiro (a) para manusear o instrumento.

Contactamos a Direcção do Centro de Saúde da freguesia onde está sediada a EBSGZ para saber qual a receptividade desta para colaborar connosco, mas infelizmente as respostas obtidas não foram as mais positivas. A Direcção do Centro de Saúde até disponibilizou um enfermeiro e um aparelho para a nossa actividade, no entanto, as lancetas, tiras-de-teste e compressas que seriam necessárias para as medições não poderiam ser fornecidas pelo Centro de Saúde, pois o local onde eram armazenados estes materiais tinha sido devastado pelo temporal que assolou a Região no passado dia 20 de Fevereiro de 2010, tendo os centros de saúde da Região ficado com carência dos materiais acima expostos.

Confrontados com esta realidade e sabendo-se que o custo adjacente a este material era elevado, optámos por excluir esta medição da nossa actividade.

Relativamente à escolha das aulas de *Fitness* a serem dinamizadas na actividade, decidimos com o representante da empresa de ginásios a realização de aulas de *Body-Combat*, *Body-Attack*, *Body-Jam* e *Body Balance*, cada uma com uma duração de 15 minutos aproximadamente. A escolha por estas aulas esteve em grande parte relacionada com o facto de estas não necessitarem de materiais específicos e possibilitarem a prática em simultâneo de um grande número de pessoas, além de representarem 4 das aulas de *Fitness* mais apreciadas pelos utilizadores dos ginásios da empresa que colaborou connosco.

Sentimos dificuldades na escolha do dia para a realização da actividade, uma vez que pretendíamos chegar ao maior número de alunos, sabendo-se que não poderíamos prejudicar o normal decorrer das aulas. Apesar de apontarmos para algumas datas, não conseguíamos chegar a um consenso e decidimos então falar com a direcção da EBSGZ no sentido de averiguar se existia alguma data que cumprisse os requisitos anteriormente referidos. A Direcção propôs a realização da actividade no dia 28 de Abril, no turno da tarde que coincidia com o primeiro dia da Festa do Desporto Escolar (FDE) pois neste dia o trabalho da maioria das turmas estaria condicionado (professores não poderiam avançar na matéria) devido à presença de alguns alunos na FDE, e que a

realização desta actividade nesse dia seria uma boa alternativa para os professores que não podiam avançar na matéria. Perante este cenário, o dia 28 de Abril constituiu-se como a melhor data para a realização da actividade, ficando a marcação apenas dependente da disponibilidade dos instrutores das aulas de *Fitness*, que posteriormente confirmaram esta data.

No que diz respeito à divulgação da actividade, importa referir que esta foi realizada através da afixação de cartazes e distribuição de folhetos pela Escola, além de convites aos professores que na tarde do dia 28 leccionavam, convites que foram deixados nas caixas de cada docente cinco dias antes da actividade. Construimos ainda uma circular informativa acerca da actividade que passou por todas as turmas da escola nos dois dias que antecederam o acontecimento.

Relativamente ao desenrolar da actividade no dia 28, iniciou-se com um contratempo que condicionou toda a actividade, uma vez que o microfone sem fios que os instrutores de *Fitness* iriam usar ficou retido numa sala, chegando tardiamente ao local da actividade. Houve também necessidade de alterar a ordem dos acontecimentos prevista devido à disponibilidade dos instrutores, obrigando-nos a iniciar a actividade com a palestra nutricional, posteriormente as aulas e para finalizar as medições.

Salientamos que o número de participantes ficou muito aquém das expectativas, uma vez que os alunos não quiseram participar na nossa actividade limitando-se a assistir. Durante a palestra, tivemos cerca de 50 participantes, número que por motivos que não conseguimos explicar, se reduziu drasticamente quando a actividade entrou na parte mais prática. Nesta parte participaram cerca de 20 pessoas (na “assistência” estavam mais de 50 alunos), sendo que a grande maioria dos alunos se mantiveram até ao final das aulas. Aquando da realização das medições verificaram-se novos abandonos tendo participado nas medições apenas 5 alunos.

Julgamos que um dos factores que poderá ter contribuído para a fraca adesão verificada foi a exposição a que os participantes estavam sujeitos. O facto dos conteúdos abordados nestas aulas serem relacionados com a dança poderá ter inibido os alunos a participar, ainda para mais quando qualquer pessoa podia ficar a assistir.

Outro factor que no nosso entender prejudicou o desenrolar da acção foi a ausência do microfone sem fios, que possibilitaria outro impacto pois normalmente os instrutores destas aulas de *Fitness* incutem uma grande dinâmica às suas aulas, através do fornecimento de muitos *feedbacks* de incentivo.

A alteração da ordem das aulas, palestra e medições também não ajudou à dinâmica da actividade, pois no nosso entender, o início desta com uma palestra tornou-a pouco apelativa para aqueles que estavam na dúvida de participar ou não.

Por outro lado, sentimos que a certa altura os instrutores do ginásio estavam desmotivados perante tão poucos participantes, limitando-se a cumprir o dever. Este “sentimento” tornou-se ainda mais evidente quando um dos instrutores solicitou que não fosse dinamizada a aula de *Body Attack* passando de imediato para as medições que foram realizadas com muito pouco rigor.

Pensamos que uma actividade baseada no *Fitness* não foi a temática mais adequada, talvez pelo público-alvo ainda não estar muito receptivo a este tipo de actividade física e em consequência desta suposição, acabámos por não realizar nova actividade deste género, apesar de ter sido demonstrada receptividade por parte do responsável da empresa de ginásios.

O local da actividade também não foi o mais indicado devido à exposição que proporcionava aos participantes. Se esta actividade tivesse decorrido no pavilhão por exemplo, poderia ter existido mais participantes uma vez que neste espaço estariam presentes apenas as pessoas que pretendiam participar.

A principal ilação que se pode retirar desta acção é a de que antes de planear uma actividade deste género é necessário realizar uma auscultação da receptividade do público-alvo à temática que se pretender abordar. O insucesso ajuda-nos a melhorar, pois identificou de forma clara os nossos erros, cabendo-nos evitar cometê-los futuramente.

3.3-Actividades de integração no Meio

3.3.1- Caracterização da turma

Uma das premissas mais importantes no processo de ensino - aprendizagem é, no nosso entender, o conhecimento que o docente apresenta dos seus alunos. Com base neste pensamento aplicámos um questionário (Anexo 3) e um teste sociométrico (Anexo 4) a todos os alunos da turma 1 do 10º ano de escolaridade no sentido de os conhecer melhor, assim como os seus ambientes familiares, perspectivas de futuro e relacionamentos intra-turma.

O questionário aplicado - construído pela EBSGZ – permitiu uma recolha dos dados biográficos dos alunos, informações dos encarregados de educação, agregados

familiares, expectativas futuras, percursos escolares, ocupações dos tempos livres, entre outros, que nos forneceram um conjunto de informações que viriam a ajudar-nos a compreender alguns comportamentos/atitudes dos alunos bem como adequar os nossos métodos de ensino às particularidades da turma.

O teste sociométrico foi aplicado dois meses após o início das aulas, pois pretendíamos dar tempo de os alunos se conhecerem melhor para posteriormente tentar perceber a dinâmica de relacionamentos existentes na turma. De acordo com Northway e Weld (1999), o teste sociométrico pode revelar se existem barreiras entre as raparigas e os rapazes, ou entre pessoas de diferentes nacionalidades, podendo também averiguar se existem chefes dentro de cada grupo ou subgrupo. No entanto, os mesmos autores previnem que os resultados dos testes devem ser contextualizados, ou seja, as posições sociométricas podem variar quando aplicadas noutros contextos, ou em diferentes momentos.

A recolha destas informações possibilitou-nos a construção de grupos de trabalho “saudáveis”, que segundo Northway e Weld (1999) contribuem para um clima de aula positivo, uma das características de um ensino eficaz (Sena Lino, 2007).

Um dos dados mais salientes extraídos do questionário foi a incerteza dos alunos relativamente ao seu futuro, pois 40% afirmaram ainda não saber se continuariam os estudos a um nível superior. Ao longo do ano viríamos a constatar que estes alunos são aqueles que apresentam um menor rendimento escolar, o que poderá estar associado à referida incerteza.

Tabela 4: Expectativas dos alunos para o futuro

	N.º alunos	% De alunos
Curso Médio	1	5,0
Licenciatura	7	35,0
Curso Profissional	3	15,0
Ainda não sabe	8	40,0
Total Respostas	19	95,0
Não responderam	1	5,0
Total	20	100

O questionário permitiu-nos ainda averiguar quais os conhecimentos que cada aluno tinha acerca de informática e se possuíam computador com ligação à internet. Esta foi uma informação pertinente uma vez que uma das nossas estratégias para

complementar as aulas de Educação Física, era o recurso às novas tecnologias através da troca de e-mails, envio de documentos de apoio e/ou outras informações relevantes. Através do questionário ficámos a saber que apenas dois alunos não possuíam computador com ligação à internet, e que a transmissão “virtual” de informações com estes alunos teria de ser diferente da dos restantes.

A forma como organizámos as aulas ao longo do ano também foi influenciada por dados obtidos através do questionário, pois tentámos sempre que possível ir de encontro às preferências dos alunos, que responderam gostar de participar em aulas com meios audiovisuais e trabalhar em grupo.

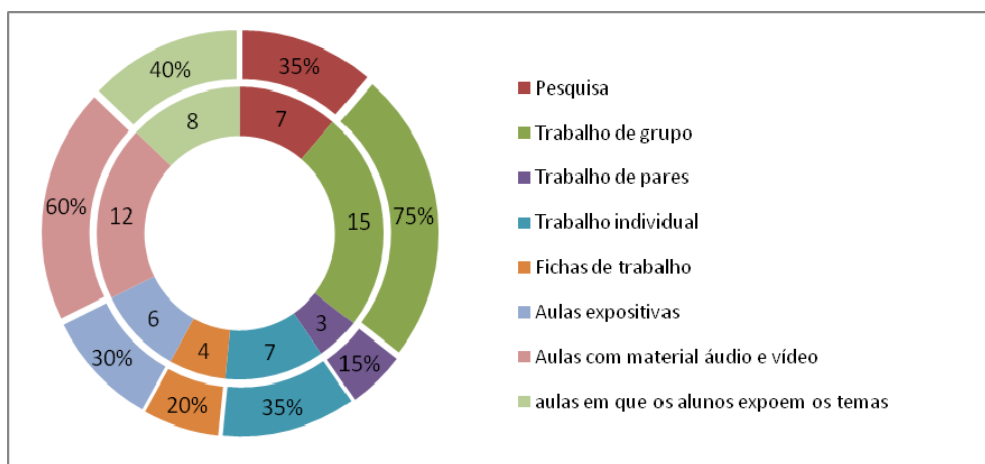


Figura 1: Modo de trabalho preferido pelos alunos

Já o teste sociométrico ajudou-nos, como referido anteriormente, na constituição dos grupos de trabalho, ainda que tenhamos efectuado, posteriormente, algumas alterações no sentido de os tornar mais equilibrados ao nível da prestação motora. No entanto, salientamos que esta alteração teve em consideração os resultados do referido teste, no sentido de manter os bons relacionamentos que se verificavam nos grupos constituídos.

O teste sociométrico indicou-nos ainda os alunos mais excluídos, isto é, os alunos que estabeleciam menos relações na turma, o que poderia significar que não estavam bem integrados, merecendo deste modo uma especial atenção por parte de todos os professores do 10º1. Constatámos que um dos alunos com menos relacionamentos era novo na EBSGZ, o que poderia explicar em grande parte o motivo da pouca socialização então evidenciada. Perante este dado, decidimos incluir o mesmo num grupo de trabalho onde existissem colegas mais vezes indicados nas suas respostas positivas, pois segundo Northway e Weld (1999) quanto maior for a insegurança do

aluno ao nível social, mais este necessita de oportunidades para estar com os colegas com quem se sente melhor.

Outra conclusão deste teste foi a de não existir de forma definida um líder na turma, mas sim um grupo de alunos capaz de influenciar os restantes. Ao longo do ano constatámos a veracidade desta conclusão e pensamos que se devia à grande disponibilidade motora apresentada por este grupo, que poderia constituir um modelo de referência para os restantes alunos.

Em suma, podemos falar numa convicção de que a caracterização da turma nos forneceu um conjunto de resultados que constituíram uma mais-valia nos nossos planeamentos e tomadas de decisão, que concorreram para uma melhor adequação destas.

3.3.2- Estudo de Caso

O objectivo geral do estudo de caso era o de identificar/caracterizar uma problemática existente na turma, para criar posteriormente um conjunto de estratégias que pudessem concorrer para a resolução desse mesmo problema.

Na turma onde leccionámos durante o presente ano lectivo, existiam algumas particularidades passíveis de constituírem um estudo de caso, como por exemplo o Síndrome de Asperger que afectava um dos alunos do sexo masculino, ou um caso de ansiedade depressiva. O forte crescimento de um aluno com danos ao nível das articulações também era um bom caso para ser estudado, sobretudo porque este aluno apresentava problemas de locomoção.

Dos casos anteriormente expostos, aquele que maior motivação nos suscitou foi o Síndrome de Asperger, talvez por ser uma patologia desconhecida. Efectuámos algumas pesquisas no sentido de conhecer esta doença, além de contactos com o encarregado de educação e director de turma, no sentido de averiguar a dimensão do caso em questão. Destas pesquisas resultou a conclusão de que este era um caso “controlado” clinicamente, pelo que não se justificava uma possível intervenção que possivelmente seria uma repetição do que já era realizado. Perante este cenário a nossa opção foi a de alterar o estudo de caso, procurando constituir ajuda numa situação mais problemática.

O nosso estudo de caso baseou-se então nas notas obtidas pelos alunos na disciplina de Matemática, o principal problema identificado e abordado no primeiro conselho de

turma de avaliação no 1º período. Devido à dimensão do estudo – toda a turma – trabalharam no mesmo dois professores estagiários.

As notas da turma na disciplina de Matemática evidenciavam dois pólos bem opostos: de um lado 6 alunos com boas notas (entenda-se notas iguais ou superiores a 15 valores), e do outro, 8 alunos com notas negativas (entre 5 e 8 valores). De referir que 4 alunos obtiveram notas entre 10 e os 13 valores. Perante este panorama, entendemos que poderíamos identificar as causas do problema e posteriormente criar estratégias que pudessem melhorar o rendimento dos alunos na disciplina em questão.

A nossa primeira estratégia foi a de realizar um levantamento do percurso escolar dos alunos no que à disciplina de Matemática diz respeito, para perceber se este era um problema que transitava de anos anteriores. Os resultados obtidos confirmaram em grande parte esta suposição, uma vez que 5 dos 8 alunos com negativa no final do primeiro período apresentavam um passado escolar com negativas na disciplina em questão. Do mesmo modo, constatámos que os bons rendimentos evidenciados por seis alunos não eram mais do que uma confirmação da grande proficiência demonstrada em Matemática em anos transactos.

Relativamente ao percurso dos restantes alunos em matemática, apesar de não ter sido brilhante, também não foi negativo, o que pode ser um indicador de outras causas para as negativas.

Ao longo do segundo período controlámos as presenças dos alunos no apoio da disciplina na escola e conversámos semanalmente com os alunos sobre a disciplina, alertando-os para a necessidade de manter um estudo regular, mas no entanto continuaram as muitas negativas. Salienta-se que neste período três alunas anularam a matrícula em Matemática (curiosamente, estas alunas formavam um dos subgrupos obtidos a partir do teste sociométrico, o que nos leva a pensar que podem ter-se influenciado entre si). Aplicámos também três questionários, um aos alunos com negativa, outro aos alunos com positiva e outro à docente da disciplina no sentido de descobrir outras possíveis causas (uma vez que para alguns alunos, julgamos que o problema já transitava de anos anteriores) para notas tão baixas.

Das entrevistas aos alunos com notas mais baixas, as principais conclusões retiradas indiciam que o principal problema destes residia no método (apenas leitura) e frequência (vésperas do teste) de estudo, ao que se pode juntar o não esclarecimento de dúvidas junto da docente. Já os alunos com melhores resultados fazem justamente o

contrário, isto é, além de manterem um estudo regular (apenas um aluno afirmou não estudar regularmente) e prático (que segundo a docente contribuí em muito para o domínio da matéria), retiram as suas dúvidas sempre que estas surgem.

A entrevista com a docente corrobora as constatações anteriores, pois esta apontou o desinteresse, falta de trabalho (prática), falta de empenho e a desatenção para resultados tão baixos, acrescentando a título de exemplo que os alunos não fazem os trabalhos de casa, inclusivamente os que obtinham melhores resultados.

Identificadas as causas propusemos aos alunos a definição de um dia em que estudaríamos todos juntos, num ambiente agradável e onde a cooperação entre todos era a palavra de ordem. No entanto, apenas alguns alunos demonstraram interesse em estudar com os colegas e apenas na semana que antecedia o teste. Perante este interesse, combinámos com os alunos um dia, horário e sala, além de termos avisado todos os encarregados de educação, mas infelizmente apenas um aluno compareceu na sala disponibilizada para o estudo.

Os resultados obtidos neste terceiro período continuaram na senda dos anteriores, à excepção de um aluno que conseguiu chegar ao patamar dos colegas com notas iguais ou superiores a 15 valores. Uma possível explicação para esta subida de rendimento poderá ser o facto de este ter frequentado quase todos os apoios da disciplina desde o mês de Janeiro até ao dia 8 de Junho.

Pensamos que apesar de não termos conseguido ajudar no presente ano lectivo os alunos que apresentaram sistematicamente baixos rendimentos, a construção deste documento poderá ser útil para o futuro destes alunos pois além das causas, sugerimos algumas estratégias para a obtenção de melhores resultados. Propusemos ao director de turma a entrega dos resultados obtidos aos encarregados de educação dos alunos com negativa na disciplina de Matemática, assim como a colocação dos mesmos no dossier de turma para que no próximo ano lectivo possa haver um acompanhamento desde o início.

Estamos também convictos que a desmotivação e resignação dos alunos perante as suas notas não permitiram melhorar os resultados no presente ano lectivo, uma vez que estes além de não procurarem apoio, também não aceitaram ser ajudados.

3.3.3 – Acção de extensão curricular

Um dos principais objectivos do núcleo de estágio para esta acção foi o de criar uma actividade de forte componente lúdica, social, cultural e desportiva em que fosse

possível juntar os alunos com os seus encarregados de educação em contexto escolar. Entendemos que, nos dias que correm, os momentos de convívio entre pais e filhos é cada vez menor, fruto de ocupações diversas, sendo que estes momentos de convívio muito raramente acontecem na escola, especialmente depois da conclusão do 1º ciclo.

A inclusão dos professores e auxiliares de educação vem um pouco na mesma linha de pensamento, pois normalmente as relações entre professores e alunos e entre estes e os auxiliares de educação, cingem-se aos conteúdos de cada disciplina/cumprimento de regras, sem que exista uma relação com maior afectividade entre as partes envolvidas.

Perante estes objectivos, entendemos que a realização de um *Peddy-Paper* seria uma das melhores actividades para o alcance destes, considerando que um *Peddy-Paper* é uma actividade que depende apenas da criatividade e dos objectivos de quem o organiza. Assim, depois de definir o tipo de actividade a realizar, passámos à sua concepção, partindo do princípio que esta deveria conter jogos tradicionais, incluir conteúdos de expressão corporal e aspectos culturais da Região, como por exemplo as expressões tipicamente madeirenses, além de conteúdos/matérias abordadas nas aulas de Educação Física. A nossa ideia ao incluir estes princípios foi a de proporcionar aos encarregados de educação, professores e auxiliares de educação actividades que estes praticaram na sua infância e simultaneamente, mostrar aos alunos através da prática, o que os mais velhos (como por exemplo os seus pais) faziam a uns anos atrás. A razão para a inclusão de conteúdos/matérias nas aulas de Educação Física vem na mesma linha de pensamento que a dos jogos tradicionais mas em sentido inverso, isto é, passavam a ser os alunos a mostrar aos pais, professores e auxiliares de educação o que trabalhavam nas aulas de Educação Física.

Relativamente aos conteúdos de expressão corporal, pensamos que o *Peddy Paper* poderia ser uma boa forma de desenvolver a expressividade dos alunos, além de ser uma forma de trabalhar estes conteúdos que constituem no 10º de escolaridade uma matéria nuclear, apesar de o grupo de Educação Física da EBSGZ na adaptação que realizou aos conteúdos a abordar a partir do PNEF, não considerar a leccionação de actividades rítmicas e expressivas.

Sabendo o que pretendíamos atingir e a forma como lá chegar, passámos à estruturação propriamente dita da actividade, com a constituição dos pontos de controlo, percursos e equipas.

No que diz respeito ao funcionamento do *Peddy Paper*, importa referir que este se iniciava ao mesmo tempo para todas as equipas, que recebiam um mapa e uma folha com a indicação do ponto a que se deviam dirigir. Além desta indicação, esta folha continha perguntas que deveriam ser respondidas durante o percurso e serem entregues no ponto de controlo a que a equipa tinha de se dirigir. Quando chegassem ao ponto indicado, as equipas realizavam a tarefa proposta mediante as condições definidas e após a conclusão desta, recebiam outra folha com novas indicações do ponto a que se deviam dirigir, assim como novas perguntas. Este processo repetia-se até que todas as equipas passassem por todos os pontos de controlo (sete no total). Para que não existissem equipas a chegar ao mesmo tempo a um ponto de controlo, foram criados diferentes percursos para as diferentes equipas, evitando desta forma as aglomerações.

Relativamente às perguntas que constavam nas folhas com as indicações do local a que a equipa deveria dirigir-se, estas eram sobre os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, sobre o significado de expressões tipicamente madeirenses e sobre ditados e/ou provérbios portugueses.

As diferentes tarefas propostas às equipas em cada ponto de controlo foram desde os jogos tradicionais como o jogo da saca, jogo da cabra-cega, jogo da colher, tiro ao alvo e o saltar à corda, aos conteúdos de expressão corporal como o jogo da mímica e o jogo da música, e às matérias abordadas no presente ano lectivo nas aulas de Educação Física como a Ginástica Acrobática e o Basquetebol.

Ainda sobre o funcionamento do *PeddyPaper*, importa referir que as equipas eram constituídas por 5 elementos, a saber: dois alunos e respectivos encarregados de educação e um professor.

Após o delineamento de toda a actividade, foram estabelecidos contactos com os professores da turma e com os encarregados de educação, que já tinham sido confrontados com a realização de um *PeddyPaper* no final do 1º período, demonstrando alguma receptividade. No entanto, o contacto mais formal trouxe-nos algumas dificuldades, uma vez que alguns encarregados de educação afirmaram não terem disponibilidade para participarem na actividade devido aos seus compromissos laborais. Perante este cenário, decidimos que os alunos cujos encarregados de educação não pudessem participar, poderiam convidar outro elemento da sua família para que todos os alunos tivessem um parente na actividade.

Já os contactos estabelecidos com os professores da turma em questão também não trouxeram os resultados esperados, pois apenas 4 docentes mostraram abertura para participação no *PeddyPaper*, sendo que um destes referiu preferir integrar a actividade como elemento da organização. Esta hipótese tinha sido por nós ponderada e foi mesmo apresentada aos professores que se mostraram muito relutantes em participar, no entanto a opção de não participarem permaneceu.

No dia da actividade, 3 de Fevereiro, não compareceram todos os participantes que se haviam comprometido em participar, talvez influenciados pelo tempo instável que se verificou nos dias que antecederam a actividade, o que nos obrigou a realizar algumas adaptações nomeadamente ao nível do número de equipas participantes e constituição das mesmas.

Apesar de algumas “baixas”, participaram no *PeddyPaper* cinco encarregados de educação/familiares, dois professores da turma e apenas nove alunos, apesar de terem comparecido mais alunos no local da actividade. No entanto, estes recusaram-se a participar.

O desenrolar da acção correu de forma muito satisfatória, com os participantes a demonstrarem interesse e satisfação pelas tarefas propostas, o que poderá ser uma explicação para os muitos momentos de diversão que constatamos durante toda a actividade. A corroborar estas constatações, temos os resultados obtidos através de um questionário aplicado no final da actividade, em que 75% dos participantes responderam ter ficado muito satisfeitos com a sua participação, 6,3% bastante satisfeitos e 18,8% satisfeitos.

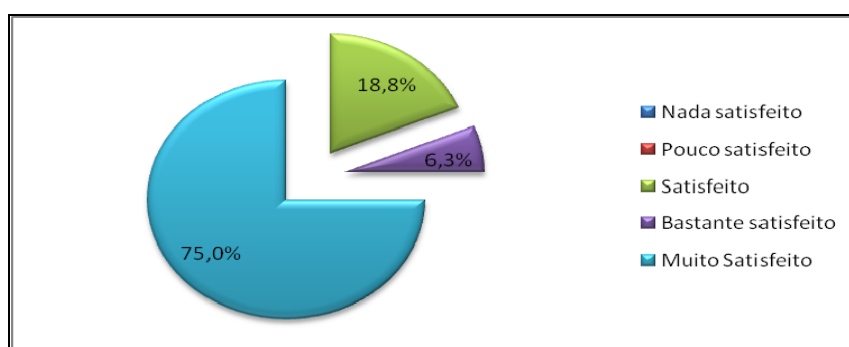


Figura 2: Grau de satisfação obtido com a participação na actividade

As respostas dos participantes voltaram a ser muito positivas, quando os questionámos acerca pertinência da actividade, já que 56% classificaram-na como muito

pertinente com os restantes 44% a classificarem-na como bastante pertinente (25%) e pertinente (19%).

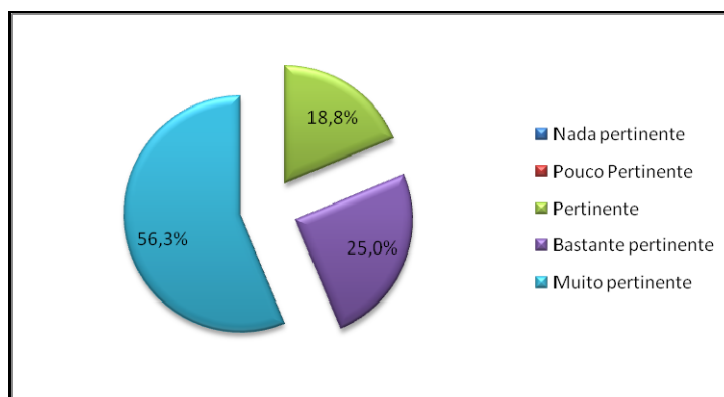


Figura 3: Grau de pertinência da actividade

Notámos ainda que o convívio final que incluiu um lanche com todos os participantes foi muito apreciado por estes, pois 75% afirmaram que este convívio foi muito bom.

Importa salientar que apesar de ainda não ter sido referenciada, existiu uma participação dos auxiliares de educação nesta actividade, pois estes foram várias vezes questionados pelas equipas participantes. No entanto, julgamos que em futuras actividades esta participação poderá ser mais efectiva, com a inclusão de auxiliares nas equipas, passando desta forma a existir uma participação directa destes agentes de educação na actividade.

A estratégia de realizar uma compilação de todas as fotografias e vídeos da actividade num DVD para entregar posteriormente aos participantes foi no nosso entender positiva, já que além de estabelecer uma interacção com os encarregados de educação que não puderam estar presentes, todos os participantes ficaram com uma recordação de uma actividade realizada na escola com os seus colegas.

Consideramos ainda que em futuras actividades deste género, devem ser os alunos a formar as equipas ou então devemos anunciar a constituição das equipas com alguma antecedência para averiguar a satisfação dos alunos. Esta sugestão advém do facto de alguns alunos terem comparecido no local da actividade mas recusado participar na mesma pois não estavam contentes com os seus colegas de equipa. Pensamos que este aspecto constitui uma falha da nossa organização, pois construímos as equipas baseando-nos nos resultados do teste sociométrico aplicado no início do ano lectivo, optando por juntar nas equipas alunos com relacionamentos “mais fracos” no sentido de melhorar os mesmos. No entanto, esta parece não ter sido a melhor estratégia pois a

maioria dos alunos que se recusaram a participar, ou não compareceram na actividade, são os que evidenciaram menos relacionamentos (segundo os resultados obtidos através do teste sociométrico) com os colegas de turma.

Outra conclusão retirada desta actividade foi a de que a concepção da mesma permitia a inclusão de mais turmas, sem que existisse uma perda de qualidade, pois existiram alguns momentos em que os pontos de controlo estavam vazios. Este será então um aspecto a considerar no futuro, uma vez que existiram professores de Educação Física a demonstrar interesse em participar no *PeddyPaper* (o que também não foi possível pois esse interesse foi demonstrado muito em cima do acontecimento).

Importa ainda salientar que esta foi uma actividade que permitiu melhorar o relacionamento dos professores estagiários com os alunos e respectivos encarregados de educação, assim como a relação com os professores participantes.

Creemos também que a organização deste *PeddyPaper* contribuiu para a nossa formação no que diz respeito aos aspectos relacionados com a organização, mobilização de meios e gestão de recursos.

Um dos aspectos que pode ser melhorado usando os recursos da escola, é a captação de imagens e/ou vídeos da actividade pelo clube de fotografia da escola, libertando assim elementos da organização para outras tarefas.

Outra conclusão que podemos retirar após a realização desta actividade, foi a de que é possível abordar de uma forma extracurricular muitos dos conteúdos considerados alternativos do PNEF, como por exemplo a Orientação, os Jogos Tradicionais e/ou a Ginástica Acrobática. Estas actividades poderão servir ainda para acabar com a desculpa de que “não há tempo para trabalhar todos os conteúdos”. Para isso basta ser um pouco criativo e ser capaz de definir o que se quer atingir e as formas de como atingir.

4-ACTIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO – PEDAGÓGICA

4.1 – Colectiva

Um dos objectivos traçados pelo núcleo de estágio para esta acção foi o de apresentar, a todos os que a frequentassem, uma temática que pudesse ser trabalhada nas aulas de Educação Física e que simultaneamente fosse capaz de cativar os alunos para a sua prática fora do contexto escolar. A partir deste objectivo, surgiu o *Rope Skipping*, uma nova modalidade em Portugal (Santos e Dias, 2004) que consiste em saltar à corda, aliando a expressividade, a música e a criatividade, e que “devido à facilidade de adesão e progressão na aprendizagem, naturalmente se constitui como um modo muito eficaz de preencher os tempos livres dos jovens estudantes, conciliando o aspecto lúdico com um estilo de vida saudável” (Santos e Dias, 2004, p.8).

Outro factor que contribuiu de forma decisiva para a escolha desta temática foi precisamente o facto de esta ser uma modalidade que quando praticada regularmente, contribui para o desenvolvimento do sistema cardiovascular e músculo-esquelético (Kalbyflech, 1990). Santos e Dias (2004) também parecem concordar com os benefícios adjacentes à prática do *Rope Skipping*, pois referem que a sua prática é capaz de desenvolver a coordenação e/ou a resistência aeróbia.

Apesar de, como anteriormente referido, ser uma modalidade recente em Portugal existindo por isso pouco conhecimento sobre a mesma, aplicamos um inquérito a 113 alunos do segundo e terceiro ciclo, assim como do ensino secundário de algumas escolas da Região Autónoma da Madeira, para averiguar qual o conhecimento que estes possuíam acerca do *Rope Skipping* e qual seria a sua aceitação a este novo desporto.

Os resultados confirmaram as nossas expectativas, uma vez que 74% dos inquiridos afirmou desconhecer a modalidade. Importa referir que dos 26% que responderam conhecer o *Rope Skipping*, 55% afirmaram que este conhecimento deu-se através da televisão, 31% através da internet e os restantes 17% indicaram outras formas como conversas informais com os professores de Educação Física.

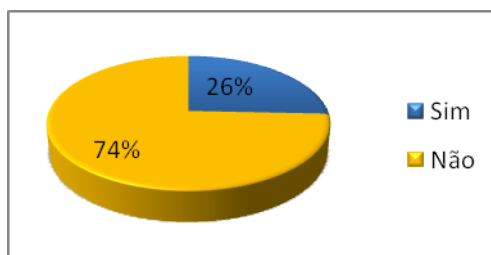


Figura 4: Conhecimento da modalidade *Rope Skipping*

Relativamente aos resultados da pergunta que visava saber qual a disponibilidade dos alunos inquiridos para experimentarem esta modalidade, após uma apresentação da mesma, os resultados indicaram que 63% estavam dispostos a experimentar a prática do *Rope Skipping*, tendo em conta que 60% dos inquiridos gostavam de saltar à corda.

Perante os indicadores anteriormente referidos e considerando os objectivos inicialmente definidos, o *Rope Skipping* era a modalidade que ia de encontro ao que nós pretendíamos.

Escolhido o tema da acção, era importante começar a projectá-la, tendo para isso sido estabelecidos contactos via correio electrónico com um dos formadores da Federação de Ginástica de Portugal (FGP), que mostrou desde logo, um grande interesse em divulgar/expandir a modalidade na Região.

Após várias trocas de ideias acerca do formato da acção, estabeleceu-se que esta seria essencialmente prática e com uma duração de seis horas, onde seriam abordadas formas de ensino do *Rope Skipping* na escola, tentando assim fornecer ao nosso público-alvo (entenda-se professores de Educação Física e/ou treinadores) um conjunto de ferramentas para a leccionação desta modalidade. Este “acertar” do formato da acção permitiu-nos também definir o nome específico da mesma, a saber: “*Rope Skipping* – Uma nova abordagem rítmica e expressiva na escola”.

Das várias trocas de correio electrónico com o formador da Federação surgiu outra decisão: a necessidade de trazer à Região não só o formador, mas também alguns praticantes da modalidade uma vez que na Madeira não existem. Este dado, aliado à mais-valia que a presença de praticantes federados da modalidade iria fornecer à acção, tornando-a mais dinâmica e credível, contribuiu para esta decisão. Determinado que era de todo o interesse trazer à acção praticantes da modalidade, o formador da FGP indicou que o ideal seria “contar” com a participação da equipa campeã nacional de *Rope Skipping*, na vertente *Double Dutch*, composta por 6 elementos, pela qual é responsável.

Apesar de concordarmos com o formador da FGP, sabíamos que os custos inerentes à deslocação e estadia de 7 pessoas seriam elevados, custos que teriam de ser suportados pelos elementos do núcleo de estágio. Ainda assim, prevaleceu a convicção de que a presença do formador e da equipa campeã nacional de *Rope Skipping* contribuiriam para o sucesso da nossa acção.

Pensámos em várias estratégias no sentido de obter rendimentos que permitissem cobrir os custos da acção, acabando por chegar à conclusão que se o grupo realizasse algumas demonstrações em locais públicos, poderíamos reunir eventuais patrocinadores que cobrissem as despesas. Esta estratégia foi então apresentada ao formador convidado e respectiva equipa, que expressaram desde logo a sua concordância, o que nos permitiu então avançar para uma inventariação dos meios necessários e quais os seus custos. Desta resultou que a maior despesa seria com as passagens aéreas e perante este cenário, optámos por comprar imediatamente as passagens limitando desta forma ao mínimo, aquele que representava o maior custo. Esta decisão culminou ainda com a definição da data da acção: 12 de Março de 2010.

Várias foram as entidades contactadas no sentido de patrocinarem a nossa acção, dos quais infelizmente obtivemos muitas respostas negativas. Ainda assim, e após várias tentativas, conseguimos o apoio de algumas entidades e particulares que nos patrocinaram num valor igual às despesas inerentes à deslocação, estadia e alimentação do formador e respectiva equipa. Em contrapartida, expúnhamos os logótipos dos nossos patrocinadores nas várias demonstrações que a equipa convidada efectuou em escolas, centros comerciais e pontos turísticos da Ilha. Podemos falar num sucesso desta estratégia de “vender as demonstrações”, já que através desta conseguimos por exemplo, eliminar grande parte dos custos adjacentes à alimentação do grupo, que foi “paga” através das demonstrações realizadas nas escolas, que em contrapartida nos ofereciam as refeições (lanches, almoço e jantar). Já o maior custo da acção (passagens aéreas) foi pago na totalidade por uma entidade que em troca nos pediu exposição na comunicação social e a colocação do logótipo nos cartazes e panfletos de divulgação.

A resolução do nosso principal problema não foi tão breve como o aqui descrito, pois este foi um processo que se arrastou até bem perto do dia da acção, embora o resultado final tenha sido o pretendido. A nível organizacional, problemas de menor expressão surgiram, nomeadamente ao nível das instalações para o desenrolar da acção, o local para a estadia dos convidados e/ou o método de pagamento para participação.

A adesão à acção “*Rope Skipping* – Uma nova abordagem rítmica e expressiva na escola” foi muito satisfatória, superando as nossas melhores expectativas uma vez que chegámos a recusar inscrições para podermos manter um bom funcionamento desta, já que o número máximo de inscrições definido era o de 45 pessoas (este número de inscrições só foi possível pela presença da equipa campeã nacional que permitiu constituir diversos grupos de trabalho). Julgamos que a grande adesão verificada ficou a dever-se ao tema escolhido e também ao facto de esta ser uma acção inserida num ciclo de acções validada pela Direcção Regional de Educação.

Importa também salientar que a participação nesta acção tinha um custo de dez euros, devido ao material didáctico que era necessário entregar aos participantes (uma corda de vinil com punhos e um livro sobre a modalidade) e que este pagamento tinha obrigatoriamente de ser efectuado 72 horas após a inscrição, através de um depósito numa conta bancária criada para este efeito.

Relativamente ao desenrolar da acção no dia 12 de Março, esta correu de forma muito satisfatória e de acordo com o que havia sido planeado.

A abertura foi a parte mais teórica, em que os estagiários exploraram os conceitos de “Saúde” e “Actividade Física”, caracterizando e salientando a importância de cada um, realçando ainda a importância e o papel da escola como meio privilegiado para promoção destas. O formador da FGP efectuou a ponte entre os conteúdos abordados pelos professores estagiários e o *Rope Skipping*, com uma pequena palestra sobre os benefícios que esta proporciona quando praticada com regularidade, apresentando também a modalidade, antes de passar à parte prática onde todos os participantes tiveram oportunidades de vivenciar os conteúdos do *Rope Skipping*.

Julgamos que a acção foi bem sucedida, uma vez que os participantes permaneceram na acção mesmo depois de esta ter terminado, confrontando o formador e respectiva equipa sobre formas de abordar os conteúdos leccionados na escola, adquirindo em alguns casos material para a sua prática. Por outro lado, os resultados obtidos através de um questionário aplicado após a acção, indicaram que 42% dos participantes classificaram a pertinência do tema em questão como excelente, 29% como muito pertinente e outros 29% como pertinente. Os conteúdos abordados também agradaram aos formandos, pois 42% classificaram-nos como muito bons, 34% como excelentes e os restantes 24% como bons.

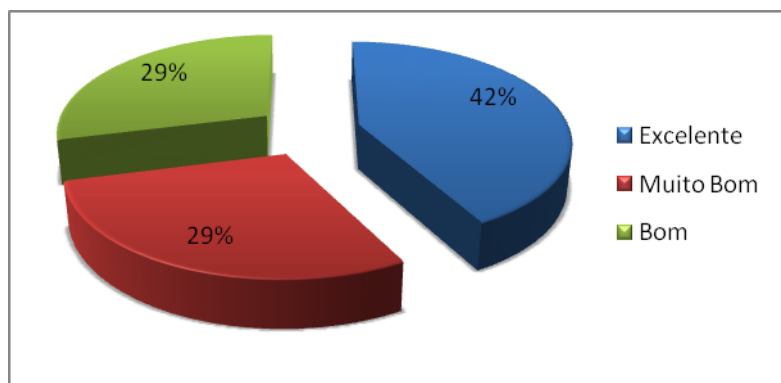


Figura 5: Grau de pertinência do tema da acção

Quando inqueridos sobre todos os aspectos da acção, os resultados obtidos voltam a ser muito positivos, já que 50% consideram esta como muito boa, 29% como excelente e 21% como boa.

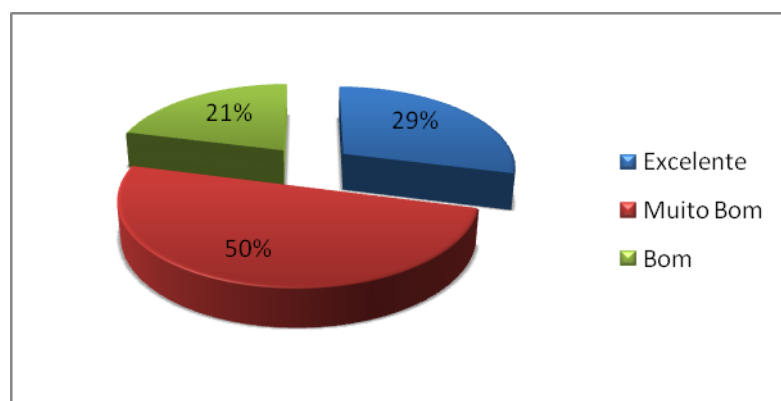


Figura 6: Avaliação ao global da acção

Uma das ilações retiradas pelo núcleo de estágio após o término da acção foi a de que esta poderia ter tido uma maior carga horária, abordando mais conteúdos. Por outro lado, julgamos que poderíamos ter feito esta acção em dois dias (repetindo os conteúdos no segundo dia), oferecendo assim um maior número de inscrições, pois as que foram disponibilizadas revelaram-se escassas.

Outra das conclusões retiradas, foi a de que com a organização desta acção evoluímos não só no capítulo das questões organizativas, mas também ficámos dotados de uma forma diferente de leccionar actividades rítmicas e expressivas nas aulas de Educação Física.

Finalmente, julgamos que a aposta em trazer a equipa campeã nacional da modalidade foi a mais-valia da acção e que o sucesso alcançado se deveu em grande parte ao entusiasmo, motivação e aplicação de todos os elementos convidados.

4.2 – Individual

A Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA), vulgarmente denominada de Hiperactividade, foi o tema abordado na acção individual. A escolha deste tema deveu-se ao conhecimento que detínhamos sobre a PHDA, que representa a perturbação neurocomportamental mais comum nas crianças em idade escolar, atingindo cerca de 9% dos rapazes e 3% das raparigas (Cordinhã e Boavida, 2008; António e Fernandes, 2004), o que por si só já era um bom motivo para o aprofundamento desta temática. A juntar a este dado, tivemos a opinião de alguns docentes do grupo de Educação Física que desconheciam ou tinham uma noção errada desta perturbação. A inúmera bibliografia disponível (Cordinhã e Boavida, 2008; Moura, 2008; António e Fernandes, 2004; Facion, 2004) também apoiava a nossa ideia de que é preciso consciencializar os docentes para esta perturbação, uma vez que diversos autores referem de uma forma unânime, a importância de um trabalho conjunto entre médicos, famílias, professores e psicólogos, no intuito de otimizar o tratamento a que os portadores da PHDA devem ser sujeitos.

Salienta-se também a importância que um diagnóstico precoce da PHDA apresenta, pois só após a sua detecção é que é possível definir uma forma de intervenção que concorra para uma melhoria significativa do comportamento do portador de PHDA não só em casa, como também na escola e na própria comunidade, possibilitando deste modo que as crianças/adolescentes/adultos que padecem desta perturbação deixem de ser vistas como uns “desorganizados”, ou como os “palhaços da classe” ou ainda como os “terroristas da zona” (Cordinhã e Boavida, 2008; Moura, 2008; Hales e Stuart, 2006; António e Fernandes, 2004). Convém no entanto realçar que fruto de uma banalização da hiperactividade, muitas crianças/adolescentes são rotuladas como tal incorrectamente (Moura, 2008), pelo que o nosso objectivo ao desenvolver este tema foi o de contribuir para um esclarecimento do que é realmente a PHDA, através de uma caracterização da perturbação, bem como o de identificar os sintomas, as causas, qual a importância do seu tratamento, o papel da escola e professores e por último, formas de lidar com crianças/adolescentes com PHDA.

Para que a informação chegasse a todos os professores da EBSGZ, onde existem no presente ano lectivo 12 crianças identificadas com esta perturbação, foram feitas duas apresentações do tema em dois dias distintos, uma vez que não foi possível reunir num

só dia todos os professores ou pelo menos a sua grande maioria. Julgamos que a decisão anteriormente referida contribuiu para uma boa taxa de participação dos professores de Educação Física, pois participaram no conjunto das duas apresentações, 15 dos 18 professores do núcleo.

Além desta estratégia, pensamos que a temática abordada também conseguiu cativar a atenção dos professores, uma vez que os dados obtidos através de um questionário aplicado no final das acções indicaram que para 54% dos professores presentes, a abordagem deste tema foi pertinente, enquanto os restantes 46% classificaram como muito pertinente (31%) e extremamente pertinente (15%).

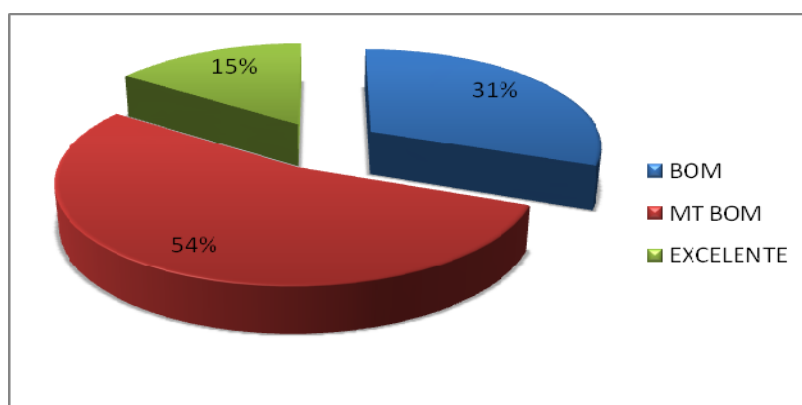


Figura 7: Pertinência do tema

Outro resultado obtido que, no nosso entender, é revelador do alcance dos objectivos a que nos propusemos nesta acção, foi a adequação dos conteúdos expostos, já que 69% dos presentes classificaram estes como muito bons, 15% de bons e os restantes 8% de excelentes.

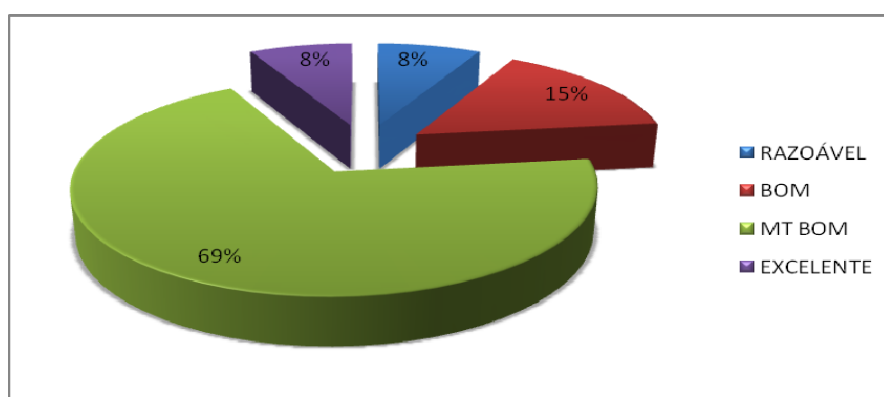


Figura 8: Adequação dos conteúdos expostos

Um dos aspectos mais salientes da acção foi a relação verificada entre professores de Educação Física da escola e os professores estagiários que saiu reforçada. Até então, o relacionamento existente era “escasso”, situação que se alterou a partir do momento que

começámos a reunir com os professores do grupo para averiguar a aceitação destes aos nossos temas. Considerando o que foi anteriormente exposto, pensamos que a realização desta acção deveria ter ocorrido mais cedo, podendo quiçá, dar origem a mais acções deste género organizadas pelos professores do grupo de Educação Física da Escola, que revelaram desde o primeiro momento agrado por esta iniciativa.

5-OUTRAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Além de todas as actividades anteriormente expostas, estivemos envolvidos em outras actividades como a direcção de turma - uma vez que a turma atribuída ao orientador era simultaneamente uma direcção de turma – e a participação no torneio de Basquetebol denominado *Compal Air*.

No que às tarefas de direcção de turma diz respeito, acompanhámos desde o início todas as tarefas inerentes a este cargo, ajudando na preparação de reuniões com os demais professores da turma e encarregados de educação, participando também nas mesmas. Tarefas como o “descarregar” das faltas na plataforma PLACE, recepção aos encarregados de educação no horário estabelecido para tal, contactos com estes últimos no sentido de transmitir informações acerca do número de faltas, comportamentos e atitudes e resultados escolares dos seus educandos foram também outra das práticas ao longo do ano.

Todas as informações provenientes da Direcção da Escola no âmbito de direcções de turma – exemplo matrículas, avisos sobre acção social – eram transmitidas por nós, sempre com o conhecimento e anuência do orientador e director de turma.

Relativamente à participação no Torneio *Compal Air*, importa referir que esta surgiu após o desafio de um grupo de alunos da EBSGZ, que pretendia representar a mesma no referido Torneio mas que estavam impossibilitados de fazê-lo, uma vez que não existia nenhum professor disponível para “conduzir” o projecto. Após tomar conhecimento do projecto, aceitei o desafio e abri inscrições na escola para participação neste Torneio. Formámos três equipas, uma de infantis femininos e outra de masculinos e ainda uma equipa de juvenis masculinos. Salientamos que a nossa participação neste projecto cingia-se ao acompanhamento das equipas fora da escola, nomeadamente nas fases zona e, caso as equipas fossem apuradas, na fase final regional.

Da participação na fase zona resultou o apuramento da equipa de infantis femininos e dos juvenis masculinos para a fase final regional, onde as mesmas obtiveram um primeiro e segundo lugar, respectivamente.

Estas classificações possibilitaram aos alunos destas equipas a hipótese de representar a Madeira nos respectivos escalões na fase nacional do *Compal Air*, que estava dependente do consentimento dos seus encarregados de educação. Após uma reunião com o Director Técnico Regional da Associação de Basquetebol da Madeira –

entidade que organizou a nível regional o Torneio – tomámos conhecimento das condições necessárias para a participação destes alunos na fase nacional, que foram posteriormente apresentadas numa reunião marcada com os encarregados de educação para o efeito. Houve concordância por parte destes em que os seus educandos fossem representar a Madeira nos escalões de infantis femininos e juvenis masculinos, concordância que foi transmitida ao responsável da referida Associação que, devido à nossa indisponibilidade para acompanhar as equipas na deslocação até ao Continente, responsabilizou-se pelo acompanhamento destes alunos na fase nacional, onde os resultados obtidos não permitiram o apuramento para a Fase Ibérica.

A par de toda esta actividade estiveram o Coordenador do Desporto Escolar da EBSGZ, assim como orientador de estágio da Escola.

Julgamos que existem condições para melhorar a participação da Escola no respectivo Torneio, nomeadamente ao nível da disponibilização de espaços e horários de treino para os alunos interessados em participar, assim como o realizar de uma maior divulgação do Torneio pela Escola, pois no presente ano, as equipas formadas partiram apenas da divulgação verbal nas aulas de Educação Física e dos contactos pessoais realizados por alunos que conheciam o referido Torneio.

Pensamos que tanto as tarefas de direcção de turma, como o acompanhamento das equipas no torneio, contribuiram para uma consciencialização do que deve ser um relacionamento com os encarregados de educação, quais os aspectos mais importantes que devem ser considerados na preparação de reuniões bem como todas as tarefas adjacentes a uma direcção de turma.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados cerca de nove meses após o início do nosso estágio pedagógico e cumpridas todas as actividades propostas por este, é possível retirar algumas conclusões de um processo que envolveu interacções com diversas entidades, mobilizou vários recursos, criou-nos várias situações distintas e sobretudo, preparou-nos para um futuro na área do ensino.

Parece-nos importante salientar que o processo de chegada a um estabelecimento de ensino deve ser tratado de forma distinta da que foi realizada. Sendo mais específicos, cremos que os alunos devem ser informados do número de turmas em que vão leccionar e qual o ano, com alguma antecedência em relação ao início das aulas. Por outro lado, parece-nos importante garantir que as aulas de Unidade Curricular com leccionação na Universidade da Madeira não coincidam com as aulas da turma em que estejamos a leccionar, pois julgamos que caso se verifique o contrário, os estagiários saem prejudicados.

Relativamente à nossa prática lectiva, cremos que podemos falar numa evolução positiva ao nível das técnicas de intervenção pedagógica, como a instrução, gestão, disciplina e clima (Siedentop, 1983 citado por Aranha, 2004), que foram sendo optimizadas com o decorrer da prática, aprendendo com os erros cometidos e também com os erros observados.

Verificamos também melhorias dos alunos no que à participação nas aulas de Educação Física diz respeito, pois nas nossas primeiras aulas deparávamo-nos com um conjunto de alunos que apresentavam sistematicamente indisponibilidade para realizar a parte prática das aulas, situação que extinguiu-se sensivelmente perto do final do primeiro período, o que poderá ser um indicador de que fomos capazes de motivar os alunos para a participação na parte prática das aulas de Educação Física. Esta motivação poderá ter vindo, no nosso entender, do modelo de ensino adoptado, em que baseámo-nos em algumas das características dos modelos de ensino para a compreensão do jogo e no modelo de educação desportiva, optando assim, por um ensino a partir de “jogos reduzidos” e uma “contextualização das situações de jogo” (Graça e Mesquita, 2007, p.415). Esta “mistura” de algumas características dos referidos modelos parecem concorrer para a “cooperação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos” anunciada por Graça e Mesquita (2007, p.415), que segundo os mesmos deve considerar o “contexto cultural, social e institucional” em que serão exercidos.

Pensamos que a opção do grupo de Educação Física da Escola em não leccionar conteúdos de Dança neste nível de escolaridade é ajustada, pois sentimos dificuldades de mobilização e de motivação dos alunos sempre que existiam conteúdos de Dança nas nossas actividades. No entanto, julgamos que a inclusão destes conteúdos desde o 5º ano de escolaridade poderia a médio prazo permitir a leccionação, tal como indica o PNEF, da matéria de Dança. Ainda assim, pensamos que apresentamos uma alternativa viável para a leccionação de conteúdos rítmicos – expressivos através do *Rope Skipping*, que pelas pequenas experiências levadas a cabo nas nossas aulas, parece conseguir reunir a motivação dos alunos para a sua prática.

A opção pela não quantificação dos progressos ao nível da actividade motora constituiu um dos nossos erros, pois apesar de potenciarmos a elevação das capacidades condicionais e coordenativas, não recolhemos informações de forma constante que nos permitissem apresentar de forma concreta a evolução de cada aluno, sendo este um aspecto a rever no futuro.

O processo de observações a colegas concorreu para uma evolução do nosso método de ensino e respectivo planeamento, uma vez que permitiu uma maior consciencialização dos aspectos organizativos a considerar em cada exercício, nomeadamente no que à optimização dos tempos de empenhamento motor dos alunos diz respeito e/ou à melhoria do nosso ciclo de *feedback*.

Sobre os aspectos organizativos, salientamos que o envolvimento dos alunos neste processo foi preponderante, pois além de possibilitar um incremento do tempo disponível para a prática, uma vez que a montagem dos equipamentos necessários para as aulas eram realizados antes do início dos tempos lectivos, co-responsabilizávamos simultaneamente os alunos pelo funcionamento das aulas, envolvendo-os directamente no processo de ensino – aprendizagem.

Outra ilação retirada de todas as actividades desenvolvidas no âmbito da prática de estágio, está relacionada com a necessidade de se realizar um levantamento sobre a aceitação da população - alvo a determinada actividade que pretendemos dinamizar. Deste modo conseguimos adequar a actividade segundo os nossos objectivos mas também, caso o levantamento junto da população – alvo assim o sugira, realizar ajustes no sentido de captar mais elementos desta mesma a população.

O questionário aplicado constituiu, juntamente com o teste sociométrico, uma ferramenta preciosa, pois possibilitou-nos compreender muitos dos comportamentos dos

alunos, assim como os aspectos que poderíamos manipular no sentido de obter as respostas pretendidas. Muitas das opções tomadas ao longo do ano lectivo foram influenciadas pelos resultados obtidos através dos dois instrumentos anteriormente referidos, como é exemplo disso a formação de grupos.

O estudo de caso sobre a matemática constituiu um dos grandes desafios deste estágio pedagógico, pois a pretensão de ajudar os alunos a subirem as suas notas era no mínimo ambiciosa, uma vez que tratava-se de um número elevado de alunos. Apesar de os primeiros resultados não serem os pretendidos, julgamos ter identificado as causas e possíveis soluções para o problema identificado, que poderão futuramente ajudar os alunos a melhorarem os seus desempenhos na disciplina de matemática.

A acção científico – pedagógica sobre *Rope Skipping* foi, no nosso entender, um dos pontos mais altos de todo o estágio pedagógico, pois além da capacidade evidenciada para superar os obstáculos com que nos deparávamos, conseguimos auto-superar-nos social e psicologicamente. Os resultados obtidos foram igualmente muito satisfatórios, criando-nos a convicção de que fornecemos a todos os presentes uma nova forma de leccionar conteúdos rítmicos e expressivos, conteúdos que são muitas vezes de difícil abordagem em contexto escolar fruto de uma timidez por parte dos alunos e pouco à vontade dos docentes.

Já o trabalho desenvolvido sobre PHDA foi, no nosso entender, uma mais-valia para nós mas também para o grupo de Educação Física da EBSGZ pois contribuímos para um maior conhecimento do grupo nesta área, que segundo a bibliografia consultada tem sido banalizada, constituindo por diversas vezes um entrave aos alunos conotados como hiperactivos. Por outro lado, julgamos que esta actividade por si só foi benéfica para o relacionamento entre os professores estagiários e professores da escola, pois existiu um diálogo permanente no sentido de realizar um trabalho que constituísse uma mais-valia para os conhecimentos do grupo, que acabou por fortalecer a sociabilização entre os professores do grupo.

A participação no processo de gestão de uma direcção de turma foi igualmente benéfica, pois além de nos preparar para um futuro como directores de turma, contribuiu para uma maior integração no meio escolar fruto de diálogos constantes com os serviços administrativos e/ou direcção executiva, assim como os encarregados de educação e com os próprios alunos.

7-RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES

Concluído um processo de formação que não se restringe apenas ao estágio pedagógico anteriormente enunciado, julgamos que existem alguns aspectos que são passíveis de serem melhorados no sentido de otimizar todas as tarefas e desempenhos solicitados. Assim, considerámos que:

- A acção científico pedagógica individual, que tem como público-alvo os docentes da escola em que se esteja a desenrolar a prática de estágio, deve ser realizada no máximo até ao final do 1º período, pois entendemos que esta acção favorece as relações dos professores estagiários com os demais professores de Educação Física da Escola, quebrando desta forma algum distanciamento que possa eventualmente existir entre estas duas partes;
- Deve existir um período de adaptação dos professores estagiários à escola, período este em que as aulas são leccionadas única e exclusivamente pelo orientador de estágio, com os estagiários a observarem as suas aulas, debatendo-se posteriormente, de preferência no final da aula, as considerações adjacentes às observações realizadas (opções tomadas, rentabilidade destas e/ou aspectos positivos/negativos). Esta medida poderá evitar um primeiro impacto negativo nos estagiários, que inicialmente poderão debater-se com maiores dificuldades em tarefas como o controlo da turma por exemplo.
- Devem ser garantidas a todos os estagiários as mesmas oportunidades, isto é, o número de turmas atribuídas a cada um deve ser igual pois se esta premissa não for garantida, o processo de formação poderá ser influenciado negativamente. Esta consideração vem no seguimento de um ano de leccionação, onde leccionávamos uma aula em determinado dia, tínhamos um conjunto de alterações a realizar posteriormente no intuito de otimizar o nosso planeamento, mas que não era colocado em prática pois a próxima aula iria ser leccionada por outro colega, o que contrastava com outros núcleos de estágio em que cada estagiário possuía uma ou mais turmas só para si.
- O primeiro ano de curso poderá ser também mais prático, de preferência com vivências em contexto escolar. Sugerimos que algumas actividades como por exemplo a de intervenção no meio escolar possam ser desenvolvidas já no primeiro ano de curso, preparando os alunos que frequentam o mesmo para a realidade que enfrentaram no ano seguinte. Esta medida visa sobretudo reduzir

os planeamentos realizados mas que infelizmente não são colocados em prática, não sendo assim possível averiguar a adequabilidade dos mesmos, que muitas das vezes são utópicos.

A um nível mais global, parece-nos importante que as escolas sejam capazes de garantir aos seus alunos a prática de aulas de Educação Física no mínimo três vezes por semana como o recomendado no PNEF (2001, p.22), sobretudo aquelas escolas em que existem condições para garantir este mínimo. Esta observação surge a partir de uma avaliação efectuada à distribuição das aulas de Educação Física da EBSGZ, em que constatámos um não respeitar deste mínimo de aulas por semana, quando existiam condições para tal. Constatámos também que em algumas turmas, existia um desrespeito por outra premissa do PNEF (2001, p.22) que refere que as aulas não se devem realizar em dias consecutivos. Estas duas realidades poderão estar relacionadas com uma eventual menor importância atribuída à disciplina de Educação Física por parte da Direcção Executiva da Escola, que segundo a nossa avaliação, parece não considerar a especificidade da disciplina em questão na construção dos horários.

8-DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS DESENVOLVIDAS EM CONJUNTO COM OS COLEGAS ESTAGIÁRIOS DA EBSGZ

Os elementos do núcleo de estágio do qual fazíamos parte, desenvolveram muitas actividades em conjunto, pelo que abaixo é possível verificar quais foram essas tarefas e qual o papel desempenhado por cada estagiário. Importa referir que as nossas tarefas estão identificadas como Estagiário C.

Prática lectiva

- Definição dos objectivos: Conjunto
- Distribuição de conteúdos: Conjunto
- Planeamento de aulas: Individual
- Balanços de aula e Unidade Didáctica: Individual

Acção de integração no meio

- Planeamento: Conjunto
- Procura de patrocínios: Conjunto
- Construção dos *flyers* e cartazes de divulgação: Estagiário A
- Construção e entrega de convites aos professores da EBSGZ: Estagiário C
- Construção de uma circular informativa: Estagiário C
- Contactos com responsável do ginásio: Estagiário C

Acção de extensão curricular

- Planeamento: Conjunto
- Procura de patrocínios: Conjunto
- Contactos telefónicos com encarregados de educação e professores: Conjunto
- Construção dos *flyers* e cartazes de divulgação: Estagiário A
- Construção do regulamento da actividade: Estagiário C
- Construção do questionário avaliação: Estagiário B
- Construção de um vídeo com imagens e vídeos da actividade: Estagiário C
- Balanço: Conjunto

Caracterização da turma

- Aplicação e tratamento de dados obtidos através do questionário: Estagiário C
- Aplicação e tratamento de dados obtidos através do teste sociométrico:
Estagiário B

- Análise dos resultados: Conjunto
- Revisão geral do trabalho: Conjunto

Estudo de caso

- Planeamento: conjunto
- Entrevista aos alunos com negativa: Estagiário C
- Entrevista aos alunos com positiva e à professora da disciplina: Estagiário A
- Contacto telefónico com encarregados de educação: Estagiário C
- Análise dos resultados: Conjunto
- Apoio aos alunos: Conjunto

Acção Científico Pedagógica Colectiva

- Planeamento: Conjunto
- Procura de patrocínios:
 - Alojamento: Estagiário B
 - Passagens: Conjunto
 - Alimentação: Estagiário A e Estagiário C
- Contactos com Associação de Ginástica da Madeira: Conjunto
- Construção do cartaz: Estagiário C
- Contactos com prelector: Estagiário C
- Gravação da actividade: Estagiário A
- Apoio ao prelector: Estagiário C e Estagiário B
- Construção do questionário de satisfação da actividade: Estagiário B
- Construção do questionário sobre *Rope Skipping*: Estagiário C
- Aplicação dos questionários: Conjunto
- Tratamento dos dados questionários: Estagiário C
- Divulgação actividade: Conjunto
- Construção dos certificados: Conjunto
- Balanço da actividade: Conjunto

9-BIBLIOGRAFIA

- ACSM (2000). *Directrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A;
- Aranha, A. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em Educação Física*. Série didáctica ciências sociais humanas. UTAD;
- Charpin, A. (1992). *As Novas Ginásticas*. 1ª Edição, France: Editions Morisset.
- Cordinhã, A. e Boavida, J. (2008). *A criança hiperactiva: diagnóstico, avaliação e intervenção*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 24, 577-589. Retirado de Google Scholar em 25 de Abril de 2010;
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. *Diário da República nº 198 – I Série*. Ministério da Educação;
- Facion, J. (2004). *Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade (T.D.A.H): Atualização Clínica*. Revista de Psicologia da UnC, 1, 2, 54-58. Retirado de Google Scholar em 25 de Abril de 2010.
- Fernandes, E. e António, J. (2004). *Perturbação de hiperactividade com défice de atenção*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 20, 451-454. Retirado de Google Scholar em 25 de Abril de 2010;
- Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem – Fundamentos e Aplicações*. 2ª Edição, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições;
- Graça, A. e Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7, 401-421; Retirado de Google Scholar em 21 de Outubro de 2009.
- Hales, R. e Judofsky, S. (2006). *Psiquiatria Clínica*. 4ª Edição, São Paulo: Artmed;
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. e Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário;
- Januário, C. e Graça, A. (1998). *A variável tempo no ensino em Educação Física: uma análise da situação em Portugal*. Em Actas do V congresso de

Educação Física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa: contexto e inovação;

- Kalbfleisch, S. (1990). *Skip To Health: an instructional programme for fitness leaders*. Ancaster: Ceta Publishing;
- Moura, O. (2008). *Avaliação Psicológica de Crianças Hiperactivas com Défice de Atenção*. Revista Diversidades, 6, 21, 4-8. Retirado de <http://www.madeira-edu.pt/dreer/RevistaDiversidades/tabid/1284/language/pt-PT/Default.aspx> em 26 de Abril de 2010.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos - Um Guia para Professores*. Tradução Mana Clarisse Ferreira dos Santos. 2ª edição, University of Toronto Press – Canadá, Livros Horizonte;
- Pinto, A., Ramos, J.C., Ornelas, M. e Roque, T. (2008). *Projecto Educativo da Escola*. Disponível em <http://www.ebsgzarco.pt.vu/>;
- Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre planificação didáctica*. Em *Pedagogia do Desporto – Estudos 7*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições;
- Santos, F. e Dias, N. (2004). *Cordas Desportivas, Manual I*. 1ª edição, Gráfica Vilaverdense, Braga.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., e Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. 3ª Edição, Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de edições;
- Sena Lino, L. (2007). *Eficácia Pedagógica*. Universidade da Madeira;
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Sothorn, M. S. (2004). *Obesity prevention in children: physical activity and nutrition*. Nutrition, 20, 7-8, 704-708;
- SREC (2009). *Relatório Demográfico Escolar (alunos)*. Retirado de <http://place.madeira-edu.pt>, em 21 de Abril de 2010.

10- Anexos

10.1 Anexo 1: Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção e a Escola

Resumo:

A caracterização da Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção relativamente às suas variantes, as suas causas, sintomas, importância de uma detecção precoce para posterior tratamento e formas de lidar perante crianças/adolescentes que apresentem esta perturbação representam as temáticas deste trabalho, em que também é referenciada a importância da escola na detecção desta perturbação, assim como formas de ajudar os seus portadores a incrementar os seus desempenhos escolares e sociais.

Palavras-chave:

Hiperactividade, défice de atenção, Escola, Educação Física.

O que é a PHDA?

A Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA), vulgarmente denominada Hiperactividade, representa a perturbação neurocomportamental mais comum nas crianças em idade escolar, atingindo cerca de 9% dos rapazes e 3% das raparigas (Cordinhã e Boavida, 2008; António e Fernandes, 2004).

Também Moura (2008, p.4) afirma que a “PHDA pode ser descrita como uma perturbação, do comportamento infantil, de base genética, em que estão implicados diversos factores neuropsicológicos, que provocam na criança alterações atencionais, impulsividade e uma grande actividade motora”.

Já Hales e Judofsky (2006, p.788) referem que esta é uma perturbação em que as “crianças e adultos (...) apresentam características comportamentais de impulsividade e hiperactividade motora e cognitivas de desatenção”.

Cordinhã e Boavida (2008, p.578) definem a PHDA como “um distúrbio comportamental crónico, com capacidade para afectar significativamente ao longo da vida o desempenho académico, familiar, emocional, social e laboral”. Os mesmos autores falam ainda num “distúrbio persistente do desenvolvimento psicológico, caracterizado por elevados níveis de desatenção e/ou hiperactividade e comportamentos impulsivos, com intensidade mais grave e frequente que o habitualmente observado, nos

indivíduos com um nível de desenvolvimento semelhante, e com evidência de interferência social, académica ou laboral”.

Esta perturbação neurocomportamental é mais frequente nos rapazes (Cordinhã e Boavida, 2008; Moura, 2008) do que nas raparigas, apesar de na adolescência a diferença entre sexos ser menor (Cordinhã e Boavida, 2008). Os mesmos autores referem ainda que o sexo feminino tem maior predisposição (2,2 vezes) para sintomas predominantemente de desatenção, apesar de também apresentarem “sintomas de hiperactividade e impulsividade” e que por isto o número de casos de PHDA que não são detectados em raparigas seja significativo. Hales e Judofsky (2006) acrescentam que o sexo feminino apresenta ainda uma maior propensão para a depressão, medo, mudanças de humor, dificuldades cognitivas, do que o sexo oposto.

Cordinhã e Boavida (2008) alertam também para o facto de o diagnóstico de PHDA permanecer durante a adolescência em 60 a 85% dos casos.

Quais são os sintomas?

Vários são os autores que apontam a desatenção, a hiperactividade e a impulsividade, como os “sintomas nucleares” da PHDA (Cordinhã e Boavida, 2008; Hales e Judofsky, 2006; António e Fernandes, 2004).

Os portadores de PHDA apresentam frequentemente dificuldades em estar atentos (razão pela qual não terminam muitas das suas tarefas; esquivam-se a trabalhos que exijam a manutenção da atenção por um período de tempo mais longo; cometam erros por distração), são pessoas desorganizadas, “desajeitadas” e pouco sociáveis, além de apresentarem um fraco rendimento escolar/laboral e uma baixa auto-estima (Cordinhã e Boavida, 2008; António e Fernandes, 2004). Hales e Judofsky (2006) acrescentam que os portadores de PHDA apresentam, sobretudo em idade escolar, uma actividade motora excessiva, dificuldades em esperar pela sua vez, cumprir regras, saber perder e importar-se com os outros. Já na fase da adolescência, estes autores apontam como características da PHDA, dificuldades com a autoridade, falta de motivação, acidentes frequentes e letargia.

Cordinhã e Boavida (2008, p.580) referem ainda que “apesar de nem sempre ser óbvia, a desatenção é um sintoma constante”.

Autores como Cordinhã e Boavida (2008), Moura (2008), Hales e Judofsky, (2006), António e Fernandes (2004) baseiam-se nos critérios definidos pela Academia

Americana de Psiquiatria, no seu Manual de Diagnóstico e Estatística da Perturbações Mentais (DSM IV), onde é possível constatar que existem três categorias de PHDA, sendo estas:

- Do tipo predominantemente desatento
- Do tipo predominantemente hiperactivo/impulsivo
- Do tipo Misto

Segundo este manual (citados pelos autores acima mencionados), uma criança/adolescente é considerada portadora de PHDA do tipo desatento quando apresenta apenas seis ou mais sintomas de Desatenção (ver quadro 1). Quando apresenta só seis ou mais sintomas de Hiperactividade/impulsividade (ver quadro 1) é considerada PHDA Hiperactivo/impulsivo. Quando apresenta seis ou mais sintomas de Desatenção e simultaneamente seis ou mais sintomas de Hiperactividade/impulsividade é considerada PHDA Misto.

Quadro 1: Sintomas da PHDA segundo o DSM IV - adaptado de António e Fernandes (2004)

Sintomas de Desatenção	Sintomas de Hiperactividade/impulsividade
1. “Não dar atenção a detalhes ou cometer erros por falta de atenção;	1. “Movimentar permanentemente mãos e pés, quando está sentado;
2. Apresentar dificuldades em se concentrar durante as tarefas/jogos;	2. Não se manter sentado quando é adequado;
3. Parecer não escutar;	3. Correr ou saltar de forma excessiva, em situações inapropriadas;
4. Não seguir instruções e não terminar tarefas;	4. Dificuldade em se envolver em actividades de ócio em silêncio;
5. Dificuldade em organizar tarefas e actividades;	5. Parecer “ligado a um motor”;
6. Evitar ou não gostar de iniciar tarefas que requeiram atenção;	6. Falar em excesso;
7. Perder facilmente o material e esquecer compromissos;	7. Responder antes de a pergunta ser completada;
8. Distrair-se facilmente com estímulos irrelevantes;	8. Dificuldade em esperar pela sua vez;
9. Esquecer-se com facilidade das actividades quotidianas”.	9. Interromper ou interferir nas actividades dos outros”.

Destaca-se que estes comportamentos devem persistir por um mínimo de seis meses, surgir antes dos 7 anos de idade, estar presentes em diferentes contextos (casa, escola, clube), serem “claramente” comportamentos inadequados e impróprios para o nível de desenvolvimento da criança, e não serem comportamentos derivados de “patologia pervasiva do desenvolvimento, ou consequência de outra perturbação mental” (António e Fernandes, 2004, p. 452).

Hales e Judosky (2006) referem que “um adulto com pronunciada desatenção, impulsividade e hiperactividade não tem necessariamente Transtorno de Défice de Atenção com Hiperactividade (T.D.A.H.), uma vez que esse diagnóstico em adultos, conforme o DSM-IV, requer uma história de T.D.A.H. durante a infância”.

De salientar que apesar de o diagnóstico ser baseado nos critérios acima descritos, devem ser os médicos a diagnosticar a PHDA (Cordinhã e Boavida, 2008).

Qual a sua causa?

Apesar da sua origem ainda não ter sido identificada, a PHDA tem sido frequentemente associada à “interacção complexa de factores genéticos e factores de risco biológicos e do meio envolvente” (António e Fernandes, 2004, p. 451). Os mesmos autores apontam como “factores biológicos de risco” o “uso de tabaco e álcool durante a gravidez”, assim como a “prematuridade, o baixo peso ao nascer, as infecções do sistema nervoso central (SNC) e traumatismos cranianos graves”. Relativamente aos factores de risco do meio envolvente, António e Fernandes (2004) apontam “a exposição a metais pesados (chumbo e mercúrio), o stress familiar e outras situações traumatizantes ou ansiógenas para a criança” como possíveis agentes desencadeantes da PHDA.

Alguns autores indicam que esta perturbação possa ter também uma componente hereditária, uma vez que estudos realizados indicam que “25% dos casos de PHDA tem um familiar próximo com PHDA, geralmente o pai, havendo também um risco aumentado da sua ocorrência em irmãos (30-40%) e em gémeos idênticos (90%) (António e Fernandes, 2004, p. 451)”. Cordinhã e Boavida (2008, p.579) parecem corroborar a afirmação anterior pois falam numa “predisposição familiar” em que “o risco em irmãos de crianças com PHDA é três a cinco vezes superior ao da população geral e os pais terão duas a oito vezes maior probabilidade de apresentarem os critérios de diagnóstico”.

O papel da escola e a importância do tratamento da PHDA

A escola representa o local onde normalmente são identificados os sintomas da PHDA nas crianças (Cordinhã e Boavida, 2008) pois é neste espaço que são solicitadas as “maiores exigências sociais e académicas”. Acrescentando a este dado, o facto de as crianças passarem grande parte do seu tempo na escola, origina a que esta tenha responsabilidades no tratamento da PHDA, sendo certo que “a qualidade das relações” entre “a família e a escola pode atenuar ou agravar o distúrbio” (Cordinhã e Boavida, 2008).

Os autores anteriormente referidos salientam que é frequente as pessoas associarem “indisciplina” e/ou “má educação” com a hiperactividade, o que não corresponde totalmente à verdade apesar de poderem existir “problemas disciplinares associados à PHDA”.

A detecção precoce da PHDA pode ajudar no seu tratamento, uma vez que é importante “aceitar e compreender o distúrbio”, sendo necessária uma intervenção activa e conjunta de diversos agentes como “o médico de família/pediatra, família, professores, psicólogos e em alguns casos de pedopsiquiatras e neuropediatras” (Cordinhã e Boavida, 2008; António e Fernandes, 2004, p.451). Esta intervenção é normalmente iniciada com a aplicação de questionários aos pais e professores - por exemplo os questionários de Conners e Achenback (Cordinhã e Boavida, 2008) – que fornecem às equipas médicas informações comportamentais das crianças. A estes questionários é conferida uma “sensibilidade e especificidade superior a 94,5%” apesar de ser necessária uma interpretação do contexto e “uma avaliação global da criança” (Cordinhã e Boavida, 2008).

“O objectivo principal do tratamento é o de maximizar a função e performance da criança em casa, na escola e na comunidade, melhorando o relacionamento com a família, colegas e professores, diminuindo comportamentos perturbadores e melhorando o rendimento escolar, a independência e a auto-estima” (António e Fernandes, 2004, p.451).

A escola poderá também representar a entidade que proporciona às crianças/adolescentes com PHDA, “actividades extra curriculares” como “desportos, passatempos” entre outras, que sirvam para o descarregar das energias acumuladas, além de contribuírem para o desenvolvimento da sociabilização com outras crianças,

aceitação e cumprimento de regras (Cordinhã e Boavida, 2008; António e Fernandes, 2004);

A detecção e tratamento desta perturbação são importantes uma vez que estudos realizados indicam que as crianças/adolescentes com PHDA tem tendência para o insucesso escolar - que por sua vez leva ao abandono escolar - baixa produtividade, poucas amizades, além de apresentarem também uma predisposição superior ao normal para o uso de tabaco e/ou drogas ilícitas, comportamentos criminosos, condução perigosa, depressões, entre outros (Moura, 2008; Cordinhã e Boavida, 2008; Hales e Judofsky, 2006; António e Fernandes, 2004). Estudos realizados comprovam que 10 a 60% dos sintomas desta perturbação, em especial as dificuldades de concentração e a impulsividade persistem na idade adulta, contribuindo desta forma para a manutenção de características como a desorganização, défice de memória e dificuldades na leitura e escrita, consequência mais que provável do fraco rendimento escolar (António e Fernandes, 2004).

Qual o melhor tratamento?

A bibliografia consultada refere que o uso de psico-estimulantes tem uma eficácia de aproximadamente 80%, com resultados positivos ao nível do desempenho escolar, o que poderá ser explicado com os melhores resultados verificados também na capacidade de atenção e no decréscimo de comportamentos hiperactivos e impulsivos (António e Fernandes, 2004).

Apesar de também testemunharem a eficácia dos psico-estimulantes, Cordinhã e Boavida (2008), referem que além do recurso a psico-estimulantes, o tratamento deve basear-se também em modificações comportamentais, como por exemplo, o evitar as críticas constantes dos pais e professores e uma valorização dos comportamentos adequados.

António e Fernandes (2008, p.453) salientam que apesar dos bons resultados atribuídos aos psico-estimulantes, estes “não curam a PHDA, mas ajudam a normalizar os neurotransmissores durante a sua utilização, conseguindo-se diminuir as consequências negativas, emocionais, escolares e sociais destes indivíduos”, referindo ainda que a utilização destes fármacos deve ser “descontínua, com interrupções aos fins-de-semana, feriados e férias e a sua necessidade ser reavaliada anualmente”.

Formas de actuar perante alunos com PHDA

O processo de ensino - aprendizagem dos alunos com PHDA por tudo o que foi anteriormente referido, exige do professor uma “constante reflexão sobre a sua actuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno” indo de encontro às necessidades destes alunos (Rohde e Mattos, 2003, p.206).

O cada vez maior conhecimento desta perturbação, permitiu a criação de alguns procedimentos que podem ajudar os pais/professores/comunidade que lidam com crianças/adolescentes portadores de PHDA de uma forma eficiente. A bibliografia consultada (Cordinhã e Boavida, 2008; Gomes e Ambrósio, 2008; Antony e Ribeiro, 2004, Rohde e Mattos, 2003) é praticamente unânime em apoiar as seguintes directrizes:

- Integração em turmas reduzidas;
- Ambiente tranquilo mas estimulante, para evitar as distrações;
- Colocação do aluno na primeira fila, próximo do professor, longe de janelas e portas e sempre que possível rodeado dos melhores alunos;
- Apoio educativo individualizado e/ou apoio da educação especial;
- Estabelecimento de regras de funcionamento nas aulas, regularmente lembradas, assim como consequências para o não cumprimento das regras;
- Estabelecer planos diários de actividades, considerando os comportamentos das crianças, como por exemplo os níveis de atenção;
- Associar tarefas que impliquem alguma actividade motora;
- Recorrer aos estímulos visuais, às novas tecnologias (q.b.) e à curiosidade;
- Instruções curtas e frequentemente repetidas, avaliando a sua compreensão;
- Apoiar a organização do pensamento;
- As tarefas propostas não devem ter uma grande duração;
- Recompensar o aluno por ter desempenhado de forma satisfatória uma tarefa;
- Evitar a crítica sempre que o comportamento não for grave, privilegiando os elogios sempre que ocorra um comportamento adequado e/ou uma evolução na aprendizagem;
- Quando o comportamento for inadequado e/ou grave, deve-se repreender o aluno longe dos colegas e de uma forma pedagógica, isto é, sem recurso a sermões em tom de voz elevado;

- Focalização mais no processo e não tanto no produto;
- Incentivo à participação frequente do aluno nas tarefas escolares;
- Evitar a exposição da criança a situações em que terá dificuldade em controlar-se, como por exemplo filas de espera, aulas demasiado expositivas;
- Colaboração constante entre pais, professores e terapeutas;

Dicas para as aulas de Educação Física

Infelizmente, a literatura consultada não fazia qualquer tipo de referência aos comportamentos das crianças/adolescentes com PHDA em aulas de Educação Física, no entanto, baseamo-nos nas “normas” para aulas em geral para estabelecer alguns comportamentos a adoptar com alunos com esta perturbação:

- Evitar tempos de instrução elevados, pois como foi possível conferir anteriormente, estas crianças/adolescentes tem muita dificuldade em concentrar-se;
- Definir de forma clara as tarefas pretendidas, recorrendo a demonstrações em detrimento de instruções;
- Responsabilizar estes alunos pela colocação/arrumação do material, assim como outras tarefas de organização. No entanto, ter sempre em consideração que se juntarmos nestas tarefas, os portadores de PHDA com alunos que apresentam comportamentos inadequados o mais provável é surgirem problemas com o material (má arrumação, perdas e/ou danificação de material, entre outros);
- Nas explicações colocar estes alunos ao seu lado;
- Usá-los como “modelo” sempre que estes apresentam bons desempenhos na tarefa;
- Exercícios dinâmicos e criativos (evitar as repetições);

Bibliografia

- Antony, S. e Ribeiro, J. (2004). *A criança hiperactiva: uma visão da abordagem gestáltica*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20, 2, pp127-134. Retirado de Scielo em 25 de Abril de 2010.

- Cordinhã, A. e Boavida, J. (2008). *A criança hiperactiva: diagnóstico, avaliação e intervenção*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 24, 577-589. Retirado de Google Scholar em 25 de Abril de 2010.
- Fernandes, E. e António, J. (2004). *Perturbação de hiperactividade com défice de atenção*. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 20, 451-454. Retirado de Google Scholar em 25 de Abril de 2010.
- Gomes, A. e Ambrósio, A. (2008). *Estratégias para a PHDA em contexto escolar*. Revista Diversidades, 6, 21, 4-8. Retirado de <http://www.madeira-edu.pt/dreer/RevistaDiversidades/tabid/1284/language/pt-PT/Default.aspx> em 26 de Abril de 2010.
- Hales, R. e Judofsky, S. (2006). *Psiquiatria Clínica*. 4ª Edição, São Paulo: Artmed.
- Moura, O. (2008). *Avaliação Psicológica de Crianças Hiperactivas com Défice de Atenção*. Revista Diversidades, 6, 21, 4-8. Retirado de <http://www.madeira-edu.pt/dreer/RevistaDiversidades/tabid/1284/language/pt-PT/Default.aspx> em 26 de Abril de 2010.
- Rohde, L. e Mattos, P. (2003). *Princípios e práticas em transtorno de deficit de atenção/hiperactividade*. 1ª Edição, Porto Alegre: Artmed.

10.2 Anexo 2: Saúde, Actividade Física e a Escola

Resumo:

A definição dos conceitos como Saúde e Actividade Física e a relação que existe entre estes dois conceitos representam o cerne deste trabalho que também realça o papel que a Escola pode e deve desempenhar na promoção destes dois conceitos. Como forma de potenciar a Saúde e a Actividade Física na Escola, propomos a abordagem do Rope Skipping em contexto escolar, pois são lhe reconhecidos benefícios aquando de uma prática regular.

Palavras-chave:

Saúde, Actividade Física, Escola, Educação, Actividades Recreativas, Rope Skipping.

Introdução

Outrora, as crianças eram muito mais activas, quase todas elas praticavam exercício físico regularmente (Correia, 2004). Hoje em dia, devido ao envolvimento onde estão integradas, estas são muito mais inactivas (Sothorn, 2004).

Os nossos antepassados, nas suas infâncias, além de outras actividades, saltavam à corda como forma de ocupação dos tempos livres. Parece-nos que esta é uma tendência que tem vindo a desaparecer ao longo dos últimos anos e que poderá estar relacionado, com o aparecimento das novas tecnologias que têm contribuído de alguma forma para o sedentarismo da população em geral.

Biddle e outros (2004) parecem concordar com o que foi anteriormente dito, pois referem que a população jovem de hoje apresenta-se menos activa comparativamente com as gerações anteriores. Janssen e outros (2004), também indicam que a inactividade física e o tempo passado em frente da televisão, estão fortemente relacionados com o excesso de peso e a obesidade nos adolescentes. Neves (2007), num estudo realizado na Região Autónoma da Madeira que contou com a participação de 723 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, constatou que no ensino pré-escolar 11,5% dos rapazes e 5,3% das raparigas têm excesso de peso, e que 10,3% dos rapazes e 6,8% das raparigas são obesas. Já no 1º ciclo do ensino básico, 18% dos rapazes apresentaram um peso acima do desejado (11,2% excesso de peso e 6,5% obesidade) e 25,5% das raparigas estavam na mesma situação (18,8% tinham excesso de peso e 6,7% eram obesas).

A necessidade de diversificar as actividades propostas aos alunos para que surja uma maior motivação para a sua prática nas crianças e adolescentes, levou-nos à procura de uma nova modalidade que pudesse ser trabalhada nas escolas, e que simultaneamente, cativasse os alunos para a sua prática fora do contexto escolar, devendo para isso apresentar características recreativas que apelem à criatividade dos alunos e que proporcionem a estes momentos de diversão.

Estas características vêm na linha de pensamento de Mota e Sallis (2002), que apontaram as actividades de carácter recreativo como as actividades a serem incentivadas nos contextos escolares, pois estudos efectuados anteriormente indicavam que as pessoas com hábitos desportivos de índole recreativa pareciam ter mais oportunidades de participação sistemática em actividades físicas ao longo da sua vida, comparativamente com aquelas pessoas que experimentavam desportos de carácter mais competitivo.

Referimos, ainda, que Mota e Sallis (2002), baseando-se em outros autores indicaram que as crianças demonstravam estar mais aptas a se envolverem em actividades mais intensas quando estas surgiam de uma forma espontânea, isto é, eram praticadas de livre vontade.

Ao termos conhecimento do *Rope Skipping*, uma modalidade que alia a expressividade, a música e a criatividade, e porque pode ser praticada informalmente em qualquer local de forma individual e/ou em grupo, pensamos que esta seria a actividade ideal a explorar na nossa acção científico – pedagógica. Para além disso, esta actividade apresenta benefícios ao nível da saúde para quem a pratica, nomeadamente no desenvolvimento do sistema cardiovascular e músculo-esquelético (Kalbyflech, 1990).

Para averiguar o conhecimento desta modalidade na Região, foi aplicado um questionário a 113 alunos, distribuídos por três escolas do ensino básico e secundário da Região, através do qual foi possível averiguar que 74% dos inquiridos desconhecem a modalidade e que dos 26% que responderam conhecer o *Rope Skipping*, 55% afirmaram que este conhecimento deu-se através da televisão, 31% através da internet e os restantes 17% indicaram outras formas como por exemplo contactos com o professor de Educação Física.

Considerando tudo o que foi anteriormente exposto, julgamos que o *Rope Skipping* por ser uma espécie de actualização do salto à corda à época actual, que alia a esta actualização uma espectacularidade resultante dos movimentos coordenados entre os

praticantes e a música capaz de motivar as crianças e adolescentes para a sua prática, pode ser uma das formas de combater o sedentarismo e conseqüente aumento dos níveis de excesso de peso e obesidade, pois é uma modalidade de fácil aprendizagem com benefícios para a saúde dos seus praticantes. Os dados que recolhemos parecem apoiar a suposição anterior pois 60% dos alunos inquiridos afirmaram gostar de saltar à corda, ao que devemos juntar mais 27% que responderam gostar de saltar à corda esporadicamente. Outro dado que foi possível apurar foi a disponibilidade dos alunos para experimentarem esta modalidade, após ter sido apresentada uma breve caracterização da mesma, e que indicou que 63% dos alunos gostariam de experimentar esta nova modalidade.

O que é Saúde?

Para Berger e Mailloux-Poirier (1995, p.107), a definição de saúde “provém dos antecedentes, do meio sociocultural e dos percursos de cada indivíduo”. Assim, os diferentes agentes da área da saúde apresentam a sua própria definição, que é influenciada pelos factores anteriormente descritos. Os mesmos autores referem ainda que “para os sociólogos, a saúde deve ter em conta elementos como a família, o trabalho e a sociedade, e representa a capacidade total que cada pessoa tem de desempenhar o seu papel social. Para o Psicólogo, a saúde corresponde ao desenvolvimento pessoal e situa-se num contexto de adaptação ao stress que permite a todo o ser humano, reagir às mudanças a que está sujeito. Os enfermeiros atendendo a sua própria formação técnica e médica, têm também a sua própria definição de saúde”.

Para nós, a definição elaborada pela Organização Mundial de Saúde (O.M.S.) consegue definir numa só frase todo o que foi anteriormente referido, definindo saúde como:

“a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease, or infirmity” (WHO, 2001, p.10).

Ainda assim, Berger e Mailloux-Poirier (1995, p.108) referem que esta definição está longe de ser consensual, pois muito raramente uma pessoa encontra-se de perfeita saúde e simultaneamente “num estado completo de bem-estar físico, mental e social”. Os mesmos autores referem que mesmo que o anteriormente descrito ocorra, é apenas um “estado passageiro”.

Referência para Howley e Franks (1997) que indicam que uma boa saúde evita a morte prematura e a ocorrência de doenças acrescentando que, uma boa saúde é influenciada pela hereditariedade, pelo ambiente e pelos hábitos de cada indivíduo.

Educação para a saúde

As estratégias que visam sensibilizar e educar as pessoas de como atingir um bom estado de saúde têm sofrido alterações ao longo dos anos. Desta forma, as campanhas de transmissão de informação foram evoluindo para campanhas mais direcionadas para mudanças de comportamentos e atitudes, onde existe uma consciencialização das pessoas para os comportamentos saudáveis e os de risco, em que posteriormente, a adopção por um estilo de vida mais ou menos saudável está dependente da própria pessoa (Carvalho, 2002).

Promoção da saúde

Marques e Gaya (1999) indicam que alguns estudos científicos realizados com o intuito de perceber os factores de risco associados a um conjunto de doenças, revelam efeitos benéficos na saúde provocados pela actividade física, com as instituições nacionais e internacionais relacionadas com a saúde a realçarem a importância de “hábitos de vida fisicamente activos” como forma de prevenção de um conjunto de doenças.

Costa e outros (1999, p.117) parecem concordar com os autores anteriormente referidos, pois indicam que a “actividade física está associada a benefícios físicos, psíquicos e sociais” e que provavelmente “não existe outra medida preventiva que possa concorrer de um modo tão global” para a obtenção de um bom estado de saúde.

Howley e Franks (1997) parecem concordar com os autores anteriores pois também salientam a importância da prática de actividade física regular para a obtenção de uma boa saúde, acrescentando que é necessária ainda uma boa alimentação, um número de horas de sono adequado além de uma abstinência ao tabaco, ao álcool em excesso e aos medicamentos não essenciais para atingir uma boa saúde.

Actividade Física e saúde

O conceito de actividade física é um constructo multifacetado. Segundo o ACSM (2000), actividade física são todos os movimentos corporais produzidos pela contracção dos músculos esqueléticos que elevam substancialmente o dispêndio de energia.

Englobado na actividade física temos o exercício físico, que pode ser definido como um movimento corporal planeado, estruturado e repetitivo que é realizado com o intuito de melhorar ou manter um ou mais componentes da aptidão física que por sua vez, é um conjunto de atributos que as pessoas possuem ou adquirem e que está relacionado com a capacidade das pessoas de realizarem actividades físicas.

O mesmo organismo (ACSM), afirma que um estilo de vida fisicamente activo, assim como, uma boa aptidão cardio-respiratória contribui para a redução do risco de contrair doenças cardiovasculares, a hipertensão, a obesidade, a diabetes mellitus tipo II e vários tipos de cancro, por exemplo. Refere também, que a actividade física não precisa de ser rigorosa para que sejam proporcionados benefícios à saúde, porém alerta que estes benefícios podem ser maiores, aumentando-se a intensidade, a frequência e ou a duração da actividade.

Também Réville (1977, p.61) refere que a prática regular de actividade física trás benefícios para a saúde, desde que estas constituam uma prática regular e moderada “desde a infância até à velhice” e que sejam, obviamente, “adaptadas à idade e às capacidades”, salientando que “o treino intensivo tendo em vista a competição e o retorno brutal a uma actividade depois de uma longa interrupção apresentam riscos particulares”. O mesmo autor (1977, p.52) diz que as “actividades físicas desenvolvem as aptidões físicas (...) as aptidões psíquicas (...) e as aptidões sociais”.

Por tudo o que foi anteriormente dito, parece-nos evidente o impacto positivo que a actividade física tem na saúde pois promove o desenvolvimento físico, mental e bem-estar psicológico (Howley e Franks, 1997), apesar de ser também de salientar que “as actividades físicas rigorosas podem desencadear complicações músculo-esqueléticas”, bem como problemas cardiovasculares e/ou outras complicações à saúde conforme é referido no prefácio das Directrizes para os testes de esforço e sua prescrição (ACSM, 2000).

Factores que influenciam a actividade física

O desporto só favorece os que o praticam (Bize e Vallier, 1985).

Como já foi anteriormente referido, as características da actividade, assim como, a frequência e a intensidade com que é realizada, são tudo factores que influenciam a actividade física (Mota e Sallis, 2002).

O ACSM (2000, p. 99) refere que a “duração de uma sessão de exercícios interage com a intensidade para resultar no dispêndio de um número suficiente de calorias, a fim de alcançar os objectivos nas áreas da saúde, da aptidão e do controle do peso”.

Mota e Sallis (2002, p. 74) referem que a “definição de quantidade mínima de actividade física exigível num contexto de melhoria da saúde é, porém, uma tarefa particularmente complexa e sensível”.

Considerando o anteriormente exposto, o ACSM (2000) sugere a realização de uma **actividade física aeróbia de intensidade moderada por um mínimo de 30 minutos, cinco dias por semana** ou uma **actividade aeróbia de intensidade vigorosa por um mínimo de 20 minutos, três dias por semana**, para que possam ser desenvolvidos benefícios na saúde de cada indivíduo.

Salientamos que uma combinação das duas sugestões acima mencionadas também contribui para uma melhoria da saúde, desde que esta combinação seja racional (por exemplo 2 sessões de intensidade mais vigorosa, com a duração de 20 minutos, e outras duas sessões de intensidade moderada por períodos de 30 minutos).

No entanto, não podemos esquecer que as recomendações anteriores são gerais e que aplicam-se aos indivíduos que não apresentam sintomas/problemas de saúde, a que devemos acrescentar o facto de o indivíduo ser ou não fisicamente activo, daí que o ritmo de progressão das actividades físicas esteja dependente da “capacidade funcional, do estado médico e de saúde, da idade, das preferências e dos objectivos do indivíduo em termos de actividade e da sua tolerância ao actual nível de treino” (ACSM, 2000, p.101).

Por outro lado, temos que para os escalões etários mais baixos, a natureza das actividades/exercícios, a duração, intensidade e frequência são diferentes das recomendações supracitadas. Apesar de estes itens não terem sido ainda definidos com exactidão, uma prescrição de exercícios nas idades mais baixas deve ser a mais individualizada possível, “com base no nível de maturidade, no estado médico, no nível de perícia e nas experiências prévias com exercícios” (ACSM, 2000, p.145).

Apesar desta necessidade de individualizar os níveis de actividade física nas crianças/adolescentes, o ACSM (2000) fez as seguintes recomendações:

- As crianças com mais de 6 anos de idade, deviam realizar pelo menos **30 minutos de actividade física moderada** em quase todos ou se possível todos os dias da semana;

- Nas idades iguais ou inferiores a 6 anos, a natureza da actividade deveria ser dirigida ao jogo activo (em detrimento do exercício), ao divertimento e às actividades mais criativas que cativam as crianças por períodos contínuos de actividade física;
- Na adolescência, 20 a 30 minutos de exercícios vigorosos, pelo menos 3 vezes por semana.

Neto (1994) parece concordar com as recomendações do ACSM, pois também sugere actividades de carácter mais recreativo/lúdico, especialmente para as crianças e adolescentes, e/ou práticas relacionadas com actividades rítmicas, expressivas, jogos tradicionais (onde propomos inserir o “Rope Skipping”, actividade praticada pelos nossos antepassados).

Escola como meio privilegiado para a promoção da Saúde e da Actividade Física

A escola é muito provavelmente a principal ou uma das principais instituições com maiores responsabilidades na promoção de hábitos de actividade física nas crianças e adolescentes (Mota e Sallis, 2002). Esta responsabilidade é, ainda maior, se considerarmos que para algumas crianças, a escola representa a única oportunidade de acesso às práticas de actividades físicas (Gaya e Torres, 1996). Deste modo, “a falta de oportunidades de exercício físico na escola, conjugada com a impossibilidade ou falha dos pais em colmatar essa lacuna, poderá implicar o desenvolvimento de padrões sedentários de actividade que permanecerão ao longo da vida dos indivíduos” (Sardinha e Teixeira, 1995 citados por Mota e Sallis, 2002, p.62). Na mesma linha de pensamento, Mota e Sallis (2002, p. 84) alertam para o carácter mais recreativo das actividades físicas nas escolas, em detrimento da competitividade, pois alguns estudos apontam que, as pessoas com “hábitos desportivos recreativos parecem ter mais oportunidades de uma participação sistemática ao longo da vida”, comparativamente com as pessoas que experimentaram mais actividades de índole competitiva. O ACSM (2000) também salienta a relação positiva entre a prática de actividades físicas na infância com a prática de actividade física na “fase” adulta.

Consequentemente e considerando a escola um bom meio para combater o sedentarismo, em virtude de ser um espaço frequentado pela maioria das crianças e adolescentes, e sabendo, também, que estas passam grande parte do seu tempo na escola, as entidades governantes e outros agentes ligados à saúde devem procurar

desenvolver junto das escolas, famílias e comunidades “experiências positivas com a actividade física na infância e juventude” (ACSM, 2000, p.145).

Para o ACSM (2000, p.145), as escolas devem oferecer aulas diárias de actividade física em todos os níveis de escolaridade, chamar a atenção dos alunos para os benefícios da actividade física na saúde, “eliminar ou reduzir profundamente as isenções para a actividade física”, bem como incrementar o período de actividade física nas aulas de Educação Física. Sobre este último aspecto, Pate e Outros (1994 citados por Mota e Sallis, 2002) referem que as aulas de Educação Física não garantem o volume de actividade física desejado, onde, segundo Simons-Morton e outros (1994 citados por Mota e Sallis, 2002, p. 63), “os estudantes deveriam participar em actividades de intensidade moderada a elevada durante, pelo menos, 50% do tempo de aula de Educação Física”. Os mesmos autores comprovaram num estudo realizado em 213 turmas de 20 escolas do primeiro e segundo ciclo, que 15 a 26% do tempo de aula eram dedicados a questões organizativas e que do tempo que restava, apenas 8,6% no primeiro ciclo e 16,1% no segundo ciclo eram dedicados a actividades de elevada intensidade.

A corroborar os dados anteriores, surge Parcel e outros (1987 citados por Mota e Sallis, 2002, p. 63) que, através de uma pesquisa efectuada, comprovaram que as crianças estavam mais tempo “em actividade motora e vigorosa durante o intervalo das aulas do que durante a aula de Educação Física propriamente dita”. Se, por um lado estes dados alertam-nos para a necessidade de aumentar os tempos de actividade motora vigorosa nas aulas de Educação Física, podemos também concluir que os recreios constituem, simultaneamente com as aulas de Educação Física, um espaço por excelência para a prática de actividade física. O recreio é um “espaço não organizado onde as crianças se movem livremente e interagem com os seus pares sem supervisão” (Sallis e McKenzie, 1991; Pellegrini, 1995 citados por Mota e Sallis, 2002, p.84) em que as crianças/adolescentes realizam, de uma forma espontânea, um conjunto de actividades que lhes proporcionam momentos de diversão elevados.

Então, a promoção da actividade física juntos das crianças e adolescentes deve ser feita através de actividades que proporcionem sucesso e diversão aos mesmos, que ao experimentar um elevado grau de satisfação poderão posteriormente, de uma forma espontânea, realizar estas mesmas actividades, que devem mobilizar os principais

grupos musculares e que sejam simultaneamente capazes de desenvolver as habilidades básicas (ACSM, 2000).

Como referido anteriormente, a escola desempenha um papel importante no que ao fomento da prática de actividades físicas diz respeito, porém não podemos esquecer o papel que a família e a própria comunidade, também, desempenham neste fomento, apesar de Mota e Sallis (2002) salientarem que os pais atribuem pouca importância à prática de actividades físicas dos seus filhos, sobretudo depois da adolescência, quando segundo o ACSM (2000, p.145) estes deviam encorajar os seus filhos a serem activos mesmo dentro de casa, “envolver-se nos programas de actividades na escola e/ou comunidade” e proporcionar todas as condições necessárias para a prática regular de actividades físicas.

Considerando o carácter mais recreativo das actividades escolares (Mota e Sallis, 2002), julgamos que a leccionação do *Rope Skipping* na escola é benéfica para os alunos e a curto/médio prazo para a sociedade em geral pois, segundo Kalbyflech (1990), além do desenvolvimento da resistência cardio-respiratória, agilidade, coordenação, velocidade, resistência muscular, flexibilidade, ritmo e equilíbrio, a prática regular do *Rope Skipping* ajuda no combate às doenças do coração, à obesidade e à osteoporose e à diabetes do tipo II.

Referências:

- ACSM (2000). *Directrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição* (pp.99;101;145). 6ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- Berger, L. e Mailloux-Poirier, D. (1995). *Pessoas idosas, uma abordagem global* (pp.107;108). Lisboa: Lusodidacta.
- Biddle, S. J., Gorely, T., e Stensel, D.J. (2004). *Health-enhancing physical activity and sedentary behavior in children and adolescents*. Journal of Sports Science, 22, 8, 679-701.
- Bize, P.R. e Vallier, C. (1985). *Uma vida nova: a terceira idade* (pp.189). Lisboa/ São Paulo: Verbo.
- Carvalho, G.S. (2002). *Literacia para a saúde: Um contributo para a redução das desigualdades em saúde*. Actas do colóquio internacional de saúde e discriminação social, 119-135, Braga: Universidade do Minho.

- Correia, P. (2004). *Actividade física na infância*. Rev. Port.Clín. Ger., 20, 523-535.
- Costa, M.A., Agreda, J.J., Ermida, J.C., Cordeiro, M.P., Almeida, M.L., Cabete, D.G., Veríssimo, M.T., Grácio, E.T., e Lopez, A. C. (1999). *O idoso – Problemas e realidades (pp.117)*. 1ª Edição: Formasau.
- Gaya, A. e Torres, L. (1996). *A influência do nível sócioeconômico e do gênero no perfil dos hábitos de vida de escolares de 7 a 11 anos praticantes de atividades esportivas extra-classe*. 16º Simpósio Nacional de Ginástica e Desporto, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física.
- Howley, E.T. e Franks, B.D. (1997). *Health Fitness Instructor's Handbook*. 3ª edição, Estados Unidos da América: Human Kinetics.
- Janssen, I., Katzmarzyk, P., Boyce, W., King, M. e Pickett, W. (2004). *Overweight and obesity in canadian adolescents and their associations with dietary habits and physical activity patterns*. Journal of Adolescent Health, 35, 5, 360-367.
- Kalbfleisch, S. (1990). *Skip To Health: an instructional programme for fitness leaders*. Ancaster: Ceta Publishing.
- Marques, A. T., Gaya, A. (1999) *Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil*. Revista Paulista de Educação Física, 13, 1, pp.83-102.
- Mota, J. e Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde – Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. 1ª Edição, Porto: Campo das letras – Editores S.A.
- Neto, C. (1994). *A criança e a actividade desportiva*. Horizonte, 60, 10, pp.203-206.
- Neves, A. (2007). *Níveis de actividade física e de composição corporal em crianças dos 3 aos 10 anos na Região Autónoma da Madeira: Associação com variáveis demográficas e factores de risco*. Funchal: Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Réville, P.H. (1977). *Desporto para Todos – As Actividades Físicas e a Prevenção de Doenças (pp.52;61)*. 1ª Edição, Lisboa: Ministério da Educação.

- Sothorn, M. S. (2004). *Obesity prevention in children: physical activity and nutrition*. Nutrition, 20, 7-8, 704-708.
- WHO (2001). *Men Ageing And Health - Achieving health across the life span*. Geneva: World Health Organization.

10.3 Anexo 3: Inquérito aplicado aos alunos

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO
COORDENAÇÃO DE CICLO 2006/10
SECUNDÁRIO

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

A - DADOS BIOGRÁFICOS

Nome:
 Data de Nascimento: de de Idade: Nacionalidade:
 Nº de Bilhete de Identidade: De: / / Arquivo:
 Morada:
 Concelho (Freguesia): Código Postal: Localidade:
 Vive em residência de recurso por motivo de estudos ou outros? Sim Concelho (Freguesia): Não
 Telefone: Telemóvel: e-mail:
 Profissão desejada: Nº Cartão social:

B - ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

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

C - AGREGADO FAMILIAR

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

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

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

- O pai está ausente
- O pai está separado / divorciado
- O pai faleceu

 Só com pai

- A mãe está ausente
- A mãe está separada / divorciada
- A mãe faleceu

D – O MEU PERCURSO ESCOLAR

Em que país frequentou os dois últimos anos lectivos (2006/07; 2007/08)?
 Portugal Venezuela África do Sul Europa Outros

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

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

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

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

Na frequência do 4º ano do 1º ciclo almoçava na escola? Não Sim

No 1º ciclo, frequentava actividades de complemento curricular na escola?
 Não frequentava 1 ano 2 anos 3 anos 4 ou mais anos

Tem educação especial por deficiência? Motora Visual Auditiva Intelectual
 Perturbações da linguagem e da fala Multideficiência Outras

Se beneficia de apoios e/ou complementos educativos assinale nos campos respectivos:
 Pedagógico Refeições Transporte Acção Social

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

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

Deslocação:
 Escola → Casa A pé De autocarro De carro Outro:

Quanto tempo demora no percurso casa – escola: horas, minutos.

E – O QUE PENSO SOBRE A VIDA ESCOLAR (Assinale com um x)

1. Modos de trabalho preferidos:	2. Eventuais dificuldades de aprendizagem:	3. Qualidades que mais aprecio num professor:
a) pesquisa	a) pouca atenção na aula	a) amizade
b) trabalho de grupo	b) pouco interesse pelo estudo	b) simpatia
c) trabalho de pares	c) pouco tempo para estudar	c) compreensão
d) trabalho individual	d) falta de ambiente de estudo em casa	d) autoridade
e) fichas de trabalho	e) inadaptação à turma	e) espírito de justiça
f) aulas expositivas	f) não compreender o professor	f) assiduidade
g) aulas com material áudio e vídeo	g) rapidez no tratamento dos conteúdos	g) competência
h) aulas em que os alunos expõem os temas	h) impossibilidade de esclarecer dúvidas	h)
i)	i)	i)
j)	j)	j)

F – FORMAÇÃO SUPERIOR (Assinale com um x)

Pretende uma formação superior?
 Não Curso médio/Bacharelato Licenciatura Curso profissional Ainda não sei

SE NÃO PRETENDE OBTER UMA FORMAÇÃO SUPERIOR NÃO PREENCHE AS RESTANTES QUESTÕES DESTE ITEM

Em que região gostaria de tirar o curso pretendido?
Coimbra Lisboa Madeira Porto Outra

Em que área gostaria de obter a formação superior?

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

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

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

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

SE NUNCA UTILIZOU COMPUTADOR NÃO PREENCHE AS RESTANTES QUESTÕES DESTE ITEM

Em que locais utiliza o computador?
Casa Escola Trabalho dos Pais Casa de familiares/amigos Ciber Cafés/Lojas de informática
Instituições públicas (Ex: Instituto da Juventude, DRAC, SRE, Bibliotecas, Casa do Povo, Espaços Multimédia, Associações Desportivas...)

Com que frequência usa o computador?
Todos os dias Alguns dias por semana Um dia por semana Com menos frequência Não utiliza

Tempo médio de utilização do computador, na escola?
Não utiliza 1 hora 2 a 3 horas 3 a 4 horas 5 horas ou mais

Com que objectivos usa o computador?
Trabalhos escolares Navegar na Internet Entretenimento/Jogos

Com que finalidade utiliza a Internet?
Não utiliza Pesquisa de informação Correio electrónico (e-mail) Conversação online (chats:IRC, ICQ, MSN...)
Outras finalidades

Quais destas aplicações utiliza?

Processador de texto (MS Word...)
 Base de dados (MS Access...)
 Folha de cálculo (MS Excel...)
 Apresentações multimédia (MS Powerpoint...)
 Criação de páginas web (MS Frontpage...)
 Aplicações gráficas/imagem (Paint, Autocad, CorelDraw, Photoshop...)
 Entretenimento (Música, filmes, jogos...)
 Programação/aplicações de desenvolvimento (Visual Basic, Pascal, Unix...)

H - OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ACTIVIDADES

Gosta de ler?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Gosta de ver documentários?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Gosta de ver o telejornal?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Vai à discoteca?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	
Pratica desporto?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Qual(is)?
É desportista de alta competição?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Qual(is)?
Actividades fora do horário escolar:			
Escutismo	<input type="checkbox"/>		
Academia de Línguas	<input type="checkbox"/>	Disciplina(s):	
Catequese	<input type="checkbox"/>		
Outra(s):		

I - SAÚDE / ALIMENTAÇÃO

SAÚDE:			
Tem dificuldades?	Visuais <input type="checkbox"/>	Auditivas <input type="checkbox"/>	Motoras <input type="checkbox"/> Outra(s) - Qual(is)?
Doença permanente:	Asma <input type="checkbox"/>	Epilepsia <input type="checkbox"/>	Problema cardiovascular <input type="checkbox"/> Diabetes <input type="checkbox"/> Outra(s) - Qual(is)?
Doença(s) frequente(s):	Dores de cabeça <input type="checkbox"/>	Dores abdominais <input type="checkbox"/>	Outra(s) - Qual(is)?
Cuidados especiais de saúde:	Medicação diária <input type="checkbox"/>	Medicação casual <input type="checkbox"/>	
Alergias:		
Número de horas de sono:		
ALIMENTAÇÃO:			
Toma o pequeno-almoço?	Sim <input type="checkbox"/>	Em casa <input type="checkbox"/>	Na escola <input type="checkbox"/>
	Não <input type="checkbox"/>	Porquê?	
Almoça?	Sim <input type="checkbox"/>	Em casa <input type="checkbox"/>	Outro local - Onde?
	Não <input type="checkbox"/>	Porquê?	

10.4 Anexo 4: Teste sociométrico aplicado aos alunos

TESTE SOCIOMÉTRICO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Número: _____

Este inquérito só tem sentido se o efectuares de forma séria e honesta, pelo que te pedimos a máxima atenção e sinceridade no seu preenchimento.

1. Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? Indica-os por ordem de preferência.

1º	
2º	
3º	

E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º	
2º	
3º	

2. Foste convidado(a) para uma festa de anos. Podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fossem? Indica-os por ordem de preferência.

1º	
2º	
3º	

E quem não gostarias que fosse? Indica-os por ordem de exclusão.

1º	
2º	
3º	

3. Quem escolherias para jogar contigo na aula de educação física? Indica-os por ordem de preferência.

1º	
2º	
3º	

E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º	
2º	
3º	

4. Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três alunos desta turma para irem contigo, quais escolherias? Indica-os por ordem de preferência.

1º	
2º	
3º	

E quem nunca escolherias? Indica-os por ordem de exclusão.

1º	
2º	
3º	

Obrigado pela colaboração!